



FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**El proyecto político pedagógico del Instituto Secundario
Constancio. C. Vigil: innovaciones, lecciones y aportes a la
educación popular**



Directora

Dra. Natalia García

Tesista

Prof. Prados María Luz

P-2506/2

Rosario, Junio 2016

“El pueblo la creó. Por eso fue un mal ejemplo para la dictadura y es un ejemplo inquietante para una sociedad hipócrita que consagra derecho en leyes y códigos pero que los niega en la práctica cotidiana. La Biblioteca es una respuesta de la creación y del trabajo de los desposeídos y por ese delito sigue postergada... pero no la pudieron destruir”

Rubén Naranjo

INDICE

INTRODUCCION.....	3
CAPÍTULO I. Acerca del abordaje teórico-metodológico.....	5
1.1 Estado del Arte: antecedentes y reflexiones.....	5
1.2 La construcción de la problemática de investigación: del Tema al Problema.....	7
1.3 Referentes conceptuales:	9
1.4 Consideraciones metodológicas: enfoque cualitativo y la investigación educativa.....	27
 CAPÍTULO 2. La Biblioteca Constancio C. Vigil: cronología de un proyecto popular.....	 32
2.1 Sociedades barriales: características y transformaciones.....	32
2.2 Crónicas de “La Vigil”.....	35
2.3 El Instituto Secundario “Constancio C. Vigil”.....	46
 CAPÍTULO 3. El proyecto político pedagógico del Instituto Secundario “Constancio C. Vigil”.....	 54
3.1 Contexto histórico: la educación argentina en las décadas del 60 y 70.....	54
3.2 El Departamento de Educación y Cultura y “el Decálogo”: aspectos ideológicos-pedagógicos.....	71
3.3 Los espacios curriculares orientados al seguimiento de un aprendizaje integral.....	84
 CAPÍTULO 4. Juventudes, movimiento estudiantil y participación política en el Instituto Secundario C. C. Vigil.....	 97
4.1 Movimiento estudiantil y participación política en los años ‘60 y ‘70.....	97
4.2 ¡Ajo perejil, arriba la Vigil! ¡Pan con manteca, arriba la Biblioteca!: Movimiento estudiantil y participación política en el Instituto Secundario C. C. Vigil.....	102
 CONCLUSIONES.....	 115
 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	 123
 EPILOGO.....	 130
 ANEXO.....	 136

INTRODUCCION

Si consideramos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas. Se abre así un ámbito teórico fascinante. En él cabe una nueva luz sobre la historia de nuestra educación, mediante la recuperación de prácticas y sentidos perdidos en documentos, en los márgenes de los libros, en recuerdos y presentes también (...) en esas palabras pedagógicas dentro de las cuales fuimos interpelados los pedagogos latinoamericanos. (Puiggrós, 2013b, p.18-19)

El proyecto cultural, social y educativo de “la Vigil” constituye una de esas prácticas *negadas y combativas*, en este caso, por la Dictadura¹ que durante muchos años se encontró perdida en documentos y sostenida, principalmente, en el recuerdo y la memoria de sus protagonistas. Como afirma Naranjo, el pueblo creó a la “Vigil” y por eso fue un ejemplo inquietante para el Terrorismo de Estado.

No obstante la destrucción perpetrada, la institución fue reconstruida por socios/as, ex directivos, ex profesores/as, egresados/as y jóvenes que se sumaron a tal inmensa labor. A nuestro entender, su labor pedagógica tienen mucho para decirnos... mucho para aportar al pensamiento pedagógico latinoamericano.

En cuanto a la presente investigación, cabe señalar que se comenzó a indagar acerca del tema en el año 2012 y en el marco de un Trabajo Final del espacio Área del Curriculum II se realizaron las primeras entrevistas y exploraciones bibliográficas. El interés principal se constituyó en descubrir en la propuesta pedagógica de “Vigil” elementos que permitieran catalogarla como una experiencia de educación popular. En el transcurso de aquel primer acercamiento al objeto de estudio se halló que algunos/as de sus protagonistas igualmente buscaban esa respuesta “acabada”. Así, Antonia (Checha) Frutos², sugería que se trató de un espacio que logró sintetizar específicas tramas teórico-prácticas del Positivismo y del Escolanovismo, bajo la expresión “Sistema Vigil”. Por su parte, Raúl Frutos³ y Rubén

¹ Se hace alusión a la Dictadura, esto es, con mayúscula retomando lo referido por Doval y Kaufmann (1999) respecto de ponerle a esa “D” la carga simbólica que merece tal momento histórico.

² Antonia Frutos tuvo un temprano acercamiento a la entidad primero como bibliotecaria y luego como docente y Subdirectora del Departamento de Cultura y Educación.

³ Raúl Frutos ingresó a la entidad por medio de su hermana Antonia y fue bibliotecario.

Naranjo⁴ en sus publicaciones se refieren al proyecto de la Biblioteca Vigil como una experiencia de educación popular (Frutos, 1997; Naranjo, 1991; Frutos y Naranjo, 2006). Finalmente, y sin más, Beatriz Frutos dirá: “Pedagogía Vigil”.

Lo anterior y los primeras lecturas de las fuentes documentales primarias trazó un interrogante cardinal: si acaso la propuesta pedagógica de “Vigil” constituía solo una experiencia innovadora aislada o – según se esgrimía – un “sistema” pedagógico de corte popular. En rigor, ello devino en nuestra principal hipótesis de trabajo: el caso traía consigo una “lecciones” al presente; lecciones en tanto enseñanza a ser transmitida. Así, nos propusimos recuperar un proyecto que surgió en lo hondo del barrio Tablada de la zona sur de la ciudad de Rosario: la Biblioteca Constancio C. Vigil y adentrarnos en las “lecciones” que su proyecto nos lega.

Desde ya, ello no tiene ni ha tenido la pretensión de arribar a unas “recetas” que el escenario contemporáneo “deba aplicar”. Se trata, en cambio, de una interpelación desde el presente al pasado reciente, de una búsqueda y análisis de elementos “claves” que se despliegan en un orden de lo posible que entonces nos habiliten a pensar otra educación [posible].

Es en este cruce entre “lo que fue” y “lo que puede ser” donde situamos esta tesis, renunciando finalmente al imperio de la catalogación teórica en torno de una experiencia hartamente compleja. Perseguimos acaso la visibilización fecunda de las “lecciones” que aún nos lega “la Vigil”. En tal sentido, recuperar la experiencia situada y su proyecto pedagógico constituye una doble tarea académica: aportar a los debates siempre abiertos de la tan mentada educación popular, al tiempo que trasuntar las disquisiciones teóricas y alcanzar instancias de elaboración de propuestas político-pedagógica con capacidad de incidencia en el ámbito de la educación pública.

Para una y otra dimensión, sostenemos la necesidad de visibilizar experiencias “exitosas” y “posibles”, que nos permitan sortear miradas derrotistas... derrotistas cuando restringen el campo de la educación popular a un tiempo-espacio de meras utopías.

⁴ Rubén Naranjo no formó parte del núcleo de jóvenes que dieron origen al proyecto sino quien se sumó posteriormente pero desarrolló tareas de suma importancia en la entidad.

CAPÍTULO 1

Acerca del abordaje teórico-metodológico

En el presente capítulo se dará cuenta del proceso de construcción teórico-metodológico realizado en el desarrollo de la presente investigación cuyo interés estuvo centrado en la problemática del proyecto político-pedagógico del Instituto C. C. Vigil y su aporte a la educación popular.

1.1 Estado del Arte: antecedentes y reflexiones

Los primeros escritos que surgieron acerca de la Biblioteca C. C. Vigil pertenecieron a Raúl Frutos y Rubén Naranjo. Frutos, en 1997 elaboró el artículo “La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil” perteneciente a la colección “Nuestra Historia” editada por AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe). A su vez, Rubén Naranjo publicó en 1991 “La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil” en la colección “Rosario. Historias de aquí a la vuelta”.

En ambos escritos hay una inestimable búsqueda por recuperar del silencio la historia de la institución. Asimismo, marcan una cronología en la historia de la Biblioteca situando sus orígenes entre los años 1933 y 1959, luego la etapa de crecimiento y apogeo entre 1960 y 1974, la crisis económico-financiera en los años 1974-1975 y la intervención normalizadora-liquidadora efectuada a partir de 1977.

Por su lado, el artículo de Naranjo se caracteriza por poseer un tono poético en la descripción del proyecto. De tal manera describe la emblemática esquina de Alem y Gaboto:

Una esquina como tantas otras en un barrio de obreros y empleados que, entre penurias y esperanzas cotidianas, construyeron sus viviendas en calles transidas por el aroma dulzón de los paraísos y los bulliciosos juegos de los niños, a veces sorprendidos por los ladridos de esos inquietos dueños de terrazas que una y otra vez las recorren de extremo a

extremo, recortando siluetas ágiles sobre un cielo azul y un telón de ropa tendida. (Naranjo, 1991, p.1)

Como mencionábamos, a lo largo del artículo recorre las diferentes etapas en el crecimiento del proyecto: orígenes en la Sociedad Vecinal del Barrio Tablada y Villa Manuelita, desarrollo, la intervención militar y el advenimiento de la democracia. Naranjo caracteriza a “la Vigil” como “la mayor de las experiencias de educación popular de América Latina” (p.1). En la etapa de desarrollo destaca el Departamento de Educación, el Servicio Bibliotecario y el Departamento Editorial. Respecto de la intervención cívico-militar afirma que se le “cambió el destino convirtiendo esos espacios en guaridas para sus personeros” (p.22). Asimismo, asegura que la “mayor violación a los derechos de la educación que se realizó en la Argentina fue, sin duda, la intervención y liquidación de la Biblioteca Vigil” (p.23). El autor también denuncia que los gobiernos democráticos posteriores a la Dictadura cometieron el delito de no haber abierto las escuelas cerradas por la dictadura⁵.

Por su parte, el artículo de Frutos se distingue por ofrecer mayores datos “duros”. En su caso se distinguen dos etapas en el desarrollo de la Biblioteca, una signada por sus orígenes en la mencionada sociedad vecinal y posterior creación de la Subcomisión de Biblioteca en su seno, y otra que toma lugar en 1959 tras la independización de una y otra entidad⁶. En esta segunda etapa de desarrollo se enumeran las grandes obras de la entidad hasta la intervención militar en 1977. Frutos dedica a la intervención militar mayor detalle y enumera “antecedentes previos”, la crónica de la intervención militar, “los desmanes cometidos” y las motivaciones y justificaciones. Otra cuestión a destacar es que Frutos le dedica un apartado al debate⁷ de si es posible su “recuperación” o “repetición”.

Varios años después, Frutos y Naranjo escribieron un capítulo en el Tomo III “Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente (1976 – 1983)” de la colección “Dictadura y Educación” dirigida por Carolina Kaufmann. El mismo se denominó “El genocidio blanco. La Editorial Biblioteca Vigil, Rosario” (2006)

⁵ En el capítulo 2 ahondaremos en la historia de la entidad y en lo sucedido con las escuelas de “Vigil” durante la intervención militar.

⁶ Remitirse al capítulo 2.

⁷ Respecto del debate de si es posible la “recuperación” o “repetición” de la experiencia “Vigil” sostiene que la misma es “válida” y “aprovechable” pero “irrepetible” ya que “cada época se da sus mecanismos, sus formas, sus objetivos y posibilidades” (Frutos, 1997, p.30).

centrándose en la experiencia editorial de la entidad: “Editorial Biblioteca”. Asimismo analizan la biblioclastia sobre ella perpetrada⁸.

En cuanto a investigaciones académicas cabe señalar el trabajo publicado del historiador Jorge Malla (2006) centrado en el surgimiento de la entidad y el marco socio-histórico y político en el cual se insertó tal proyecto. Desde el campo de la educación nos encontramos con el artículo publicado por Alicia Alderete (2009) “Las aulas, los patios: fueron contruidos para dignificar al hombre, la dictadura militar les cambió el destino...” en la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR). Alderete realiza un análisis acerca de las escuelas fundadas por la entidad y sus características curriculares, pedagógicas, didácticas y socioculturales.

Finalmente, a dicho campo pertenecen los trabajos elaborados por Natalia García: “Los contrabandistas de la Vigil” (2008), “La intervención cívico militar sobre la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” de Rosario (1977-1980). Un caso para analizar las continuidades y desvíos de la política educativa procesista” (2011) y “Una agenda pendiente: delitos culturales y económicos durante la última dictadura militar argentina. El caso “Biblioteca Vigil” de Rosario, Argentina (1977-2011)” (2012). Así como la investigación realizada a propósito de su tesis doctoral “Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil de Rosario. (1933-1981)” (2013)⁹. Esta investigación permitió producir nuevos conocimientos sobre la entidad en tanto se centró en el develamiento de la novela institucional, traccionado por el encuentro de fuentes primarias que interpelaron diversos mitos urbanos e imaginarios pedagógicos. Ciertamente, lo dicho constituyó también nuestro punto de partida tanto en lo que refiere a conceptos teóricos como a la recuperación de fuentes primarias.

1.2 La construcción de la problemática de investigación: del Tema al Problema

⁸ Tal tema se analizará en el capítulo 2 “La Biblioteca Constancio C. Vigil: cronología de un proyecto popular”.

⁹ Dicha tesis ulteriormente se publicó en formato libro: “El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981)” (2014).

El análisis del estado del arte nos permitió hipotetizar que la experiencia gestada en el Instituto Secundario Constancio C. Vigil durante los años 1970 a 1977, resultó innovadora¹⁰ en función de tres elementos cardinales:

- un tipo particular de relación pedagógica, en la cual jugaron un papel gravitante los/as llamados/as Directores/as de Curso

- los espacios de participación estudiantil conformados por el Centro de Estudiantes y el Consejo Asesor

- los espacios curriculares “Estudio Dirigido”, “Orientación Emocional” y “Orientación Vocacional”.

Lo dicho, habilitó un análisis que entonces articule tales elementos en clave de “lecciones” histórico-pedagógicas y políticas. Sin más, los posibles aportes de la experiencia institucional y escolar en los actuales debates sobre la educación popular.

En tal sentido, puede establecerse que la construcción del objeto de estudio se afina en el siguiente **problema de investigación**: Cuáles fueron los impactos y legados al presente de la tríada innovadora señalada: relación pedagógica, participación estudiantil y espacios curriculares orientados al seguimiento de un aprendizaje integral.

De forma más específica, importa visibilizar y analizar: ¿Cuáles sentidos y significados le fueron atribuidos a la relación construida entre docentes y estudiantes al interior del Instituto Secundario? ¿Qué roles le fueron asignados a los/as Directores/as de Curso en tal relación? Al respecto, ¿resultó coherente la tarea planificada para tales actores y las prácticas efectivizadas en el cotidiano escolar? ¿Cómo fueron concebidos e implementados el Estudio Dirigido, la Orientación Emocional y la Orientación Emocional? ¿Por qué deberían ser identificados como espacios innovadores? ¿Alteraron en modo alguno el núcleo duro propiamente escolar en una escala de análisis institucional? Y acaso, dicha experiencia puede esgrimirse en el tiempo como una expresión rupturista respecto del modelo hegemónico epocal? Finalmente, la irrupción de la participación estudiantes no solo en el espacio escolar sino en toda la trama institucional, deja los siguientes

¹⁰ Utilizamos la noción de “innovación” homologada al concepto de “alternativa pedagógica” de Puiggrós (1996), esto es, como aquellas experiencias que alternaron o transformaron en alguno de los siguientes aspectos al modelo educativo dominante: “educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas” (p.17). Es decir que “intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente” (p.17-18). Entonces, para nosotros/as las innovaciones hacen referencia a la alteración de alguno de los elementos señalados respecto del modelo de educación hegemónico.

interrogantes: ¿Qué roles ocupaban los/as estudiantes en el cotidiano institucional? ¿Qué tipo de relaciones se tejieron entre los/as jóvenes(es) y la dirigencia de la escuela y la organización en su conjunto? Cómo eran la relación que se establecía entre los espacios de participación y la Comisión Directiva? ¿En torno de cuáles temas, coyunturas o prácticas se afincaron los debates y resoluciones? ¿Dónde se expresaron las tensiones? ¿Qué tipo de participación se generó y cuáles fueron los ejes de conflicto/debate?

Así, pueden trazarse como **objetivos generales** de esta tesis:

- Dar mayor visibilidad a las experiencias educativas locales ligadas al campo de la historia de la educación reciente y al pensamiento pedagógico latinoamericano.
- Revisitar los debates teóricos en torno a la Educación Popular desde una perspectiva situada.

En cuanto a los **objetivos específicos**, detallamos:

- Recuperar la experiencia institucional de la Biblioteca Constancio C. Vigil en tanto organización popular emblemática en términos materiales y simbólicos (1959-1977).
- Describir y analizar el proyecto político-pedagógico del Instituto Secundario Constancio C. Vigil desde sus orígenes y hasta la intervención cívico-militar (1970-1977).
- Evaluar los efectos dejados por la “tríada innovadora” dentro y fuera de las aulas y en su propio contexto histórico.
- Identificar y analizar las lecciones legadas por el proyecto político-pedagógico de “Vigil” en torno de los debates teóricos y desafíos del campo de la Educación Popular.

1.3 Referentes conceptuales

El abordaje integral del objeto de estudio implicó el acercamiento desde diferentes perspectivas disciplinares. Así, se retoman los campos de la Historia Reciente, la Historia Reciente de la Educación, el Análisis Institucional. Respecto del campo de la Educación, diversas nociones teóricas abrevan a la Teoría Curricular, a la Pedagogía y a los debates nodales de la Educación Popular.

Ciertamente, la propia historicidad de la organización examinada, demanda un acercamiento fecundo a la Historia Reciente; un joven campo disciplinar de gran desarrollo en los últimos decenios en el caso argentino y en lo particular de sus debates historiográficos abiertos y dinámicos, ligados a las problemáticas (teóricas y

metodológicas) que dejan las memorias: su estatuto histórico y su abordaje metodológico (Franco y Levín, 2007). Desde ya, su singularidad académica reposa en las diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente, y en lo particular de la supervivencia de actores. Si se prefiere, el dato insoslayable y la fuerza sin igual (en relación a otras periodizaciones) de la experiencia vivida y las luchas por dotar de diversos sentidos al pasado cercano.

Adscripto a este campo es que se toma la noción de *memoria*. Su abordaje resulta indispensable a la hora de analizar el objeto de estudio. En tal sentido, el historiador Bedarida, citado por Josefina Cuesta (1996), entiende que:

(...) la historia se sitúa (...) en el exterior del acontecimiento, genera una aproximación crítica, realizada desde fuera, se distancia de él, mientras lo aprehende y lo disecciona, intenta extraer la sustancia y el sentido, su dirección y significación, su objetivo es el conocimiento científico o -en otro términos- la aproximación de una cierta verdad histórica. La memoria se vincula al acontecimiento (...) se hace contemporánea de lo que transmite y su objeto es la fidelidad al propio acontecimiento. (p.76)

Entonces, este autor define a la memoria a partir de su diferencia respecto de la historia, entendiéndola como algo diferente de la primera. Por su parte, Le Goff respecto a esto, afirma que la memoria es la materia prima de la historia (Cuesta, 1996), mientras que Pierre Nora indica que se produce un relevo fructífero entre la memoria y la historia, entendiendo que donde acaba la memoria comienza la historia (Cuesta, 1996). A partir de estos enunciados podemos reafirmar que la memoria es distinta de la historia, ya que esta última se constituye a partir de la aplicación de un método riguroso de estudio que intenta aprehenderla en toda su complejidad, mientras que la memoria se encuentra más ligada a la vivencia de los sujetos o grupos sociales.

Franco y Levín (2007) sostienen que la memoria es una dimensión que atañe tanto a lo privado, es decir, a procesos y modalidades estrictamente individuales y subjetivas de vinculación con el pasado (y por ende con el presente y el futuro), como a la dimensión pública, colectiva e intersubjetiva. Entonces, la memoria permite una articulación entre lo privado (intimo) y lo público (colectivo) ya que invariablemente los relatos y sentidos construidos colectivamente influyen en las memorias individuales. En consecuencia, puede referirse a múltiples memorias arraigada en distintos sujetos, individuales o colectivos.

En este sentido, Hugo Achugar (2003) afirma que la conflictiva relación entre historia y memoria implica que no existe ni “una” memoria ni “un” relato histórico, sino que hay una

constante batalla por “el poder” librada entre las diversas memorias. Es así que entiende a la memoria pública como el “campo de batalla en el que dos tipos de memoria [la memoria oficial y la memoria popular] compiten por la hegemonía” (p.210). Mientras que la memoria “oficial” es la “memoria ritualizada del poder” y la “memoria popular es la propia de los sectores populares”, la memoria pública es el espacio de disputa por la hegemonía de los distintos sujetos sociales que adscriben a la memoria oficial o a la popular. De esta manera, la misma se va construyendo en el interjuego, siempre conflictivo, entre los distintos sectores sociales. Esto sucede en tanto que la memoria así como la historia son instrumentos que configuran la identidad de un colectivo social, donde no es indistinto quien “escribe” la historia ni quien “relata” la memoria de un pueblo, de ahí surge su conflictividad.

En cuanto al campo de la Historia Reciente de la Educación, Ascolani (2012) afirma que los mayores aportes se centraron en el análisis de la historia del discurso pedagógico, del currículo y de la política educacional durante la última dictadura militar, destacándose las investigaciones de Carolina Kaufman y Delfina Doval. Con el cambio de siglo tales estudios se vieron incrementados:

La historia reciente – considerando así a la posterior a 1955– ha crecido significativamente en la segunda mitad de la década llegando a un porcentaje algo superior al 40%. La educación no formal, el asociacionismo y trabajo docente, el género, la educación privada, y la historiografía ocupan un lugar no significativo en el conjunto de las ponencias, aunque con una tendencia a crecer. (Ascolani, 2012, p.50)

Asimismo, el campo de la Historia Reciente y el de la Historia Reciente de la Educación aportan al momento de adentrarse en uno de los conceptos claves de la presente investigación: la *juventud(es)*. En tal sentido, cabe destacar que existe bastante acuerdo en las Ciencias Sociales actualmente en la imposibilidad de remitirse a “la juventud”, esto es, en singular (Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2010; Hobsbawm, 1999; Manzano, 2011). Dicha imposibilidad deviene de la existencia de diversas prácticas, comportamientos, universos simbólicos que se articulan con variables como clase social, cultura, género, etc., conformando múltiples “juventudes”. Entonces, lejos de constituir un/a sujeto/a homogéneo/a, las juventudes se manifiestan en forma de diversas vivencias. Pensar la juventud como una condición social implica considerar los modos en que es

vivida y explicada por quienes se definen como jóvenes y requiere inscribir sus prácticas en los contextos histórico-culturales específicos en los que se producen.

Diversos/as autores/as (Bonvillani, et al., 2010) afirman que es necesario deconstruir el concepto de “juventud” como categoría unívoca y universal, y se refieren a “lo juvenil” en tanto, consideran, contiene las tensiones en torno a qué significa “ser joven”. En estas tensiones participan los procesos de autodefinición, así como la resistencia a las formas en que otros/as (adultos/as, medios de comunicación, otros/as jóvenes) los/as definen. Las formas históricas que adquieren este “ser joven” se conjugan con características inherentes a las juventudes dando lugar a procesos de subjetivación generacionales.

Por su parte, Gagliano (2003) identifica a la condición de “ser joven” con:

(...) la plenitud biológica, la energía corporal, la credencial cronológica de la edad, de la experiencia juvenil, marcada por el ingreso a una moratoria social matizada por los lenguajes propios de las clases o sectores de pertenencia y la posesión diferenciadora de los signos propios de la cultura joven, en los que cuenta decididamente la incorporación de los saberes escolares provenientes de las instituciones formales. (p.325)

De esta manera, la “juventud” se constituye como una categoría que solo puede ser aprehendida en tanto se encuentre situada en claves temporo-espaciales, esto es, inmersa en un mundo social (Bonvillani et al., 2010). Sin embargo, es evidente que existen elementos comunes que ligan a una generación en tanto tal, esto no es la mera coexistencia temporal, sino una vivencia común en torno a una experiencia de ruptura a partir de la cual se crean principios de identificación y reconocimiento de un “nosotros/as”.

En este sentido, los/as autores/as mencionados/as se refieren a una “generación política” que se correspondió a un momento histórico determinado: los años ‘60 y ‘70, donde se configuraron sentimientos, percepciones y prácticas comunes, así como un rechazo común al “orden establecido”. Esto es, la configuración de procesos de subjetivación comunes, históricamente situados, en torno a prácticas disruptivas que disputaron generacionalmente asuntos centrales de la vida pública (Bonvillani, et al. 2010).

Asimismo, Eric Hobsbawm (1999) sostiene que en los “años dorados”¹¹ del siglo XX, ubicados desde finales de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a la década del ‘70, se

¹¹ Eric Hobsbawm (1999) afirma que el siglo XX fue el siglo corto, en contraposición al siglo XIX caracterizado como el siglo largo, estructurado en torno al tríptico: época de catástrofes (1914-1945), años dorados (1945-1970) y el derrumbamiento (1970-1989).

constituyó la “juventud” como grupo social independiente. Es decir, se produjo la constitución de un grupo etario en un conjunto con conciencia propia y con códigos culturales propios. Lo sobresaliente de estas transformaciones, asegura el autor, fue que la juventud dejó de ser una fase preparatoria para la adultez para convertirse en “la fase culminante del pleno desarrollo humano” (p.327).

Respecto a cómo se produce tal constitución en nuestro país, Gagliano (2003) afirma que se contextualiza en las décadas del ‘50 y ‘60 en tanto el peronismo construyó un imaginario colectivo en torno a la infancia y la adolescencia como “los/as nuevos/as privilegiados/as” en un país próspero. En un escenario constituido por un Estado Benefactor que brindó acceso a nuevos sectores a derechos sociales, económicos, políticos y educativos, masivamente se proyectó una imagen de movilidad social donde los/as hijos/as tenían mayores oportunidades de progreso social que sus padres y madres: “La respuesta fue una primera democratización de la moratoria social adolescente la cual produjo un ingreso masivo en las escuelas medias de educación pública” (p.322). Es decir, con el peronismo se produjo una transformación en el imaginario social donde la niñez y la juventud(es) se constituyeron como momento de moratoria social (disfrute del tiempo libre y estudio sistemático), a la vez que institucionalmente se la encauzó por medio de la escolarización masiva.

Dichos procesos -la movilidad social y la ampliación de derechos- permitieron que un elevado número de niños/as y jóvenes fueran prescindibles en el sostén del ingreso familiar efectivizándose dicha moratoria. El autor sostiene que hasta la década del ‘60 menos de un tercio del total generacional disfrutó los privilegios que confería la edad, produciéndose, a partir de esa época, una efectiva democratización.

Así fue que nuevas configuraciones adolescentes adquirieron incipientes autonomías relativas, dispuestas a permanecer morosamente en los nuevos espacios conquistados y diferir cuanto más se pudiera el ingreso a la vida adulta, signada en casi todos los casos por el ingreso al mundo productivo o a la formación de una nueva familia. (Gagliano, 2003, p.322)

De esta manera, tal moratoria social se constituyó en una conquista de las nuevas configuraciones adolescentes en la década mencionada. A la vez, el autor menciona que, si hasta los años ‘60, la escuela fue la institución privilegiada, aunque no la única, en la constitución de subjetivación adolescente, a partir de ese momento el espacio escolar se

convirtió en el privilegiado del ámbito de lo público para fortalecer su identidad y comprender e impugnar las normas y valores adultos:

El descreimiento de las formas democráticas de la vida política radicalizó aún más a las juventudes contestatarias, que asociaron su propia opresión generacional a las sufridas por la clase obrera, sujeto privilegiado de la lucha revolucionaria. De la experiencia de vida alternativa a la protesta social, de ésta a la rebelión y, por último, la estación terminal de la revolución: este fue, tentativamente, el itinerario que llevó a la experiencia política triunfante de 1973. Perón regresó al país porque los jóvenes habían ganado por primera vez en la historia argentina. (Gagliano, 2003, p.326)

Los cambios culturales que acontecieron luego de la época posperonista se expresaron en la forma en que se representaba socialmente la familia. La reproducción de las relaciones sociales ya no podía ser garantizada con certidumbre por la “familia tradicional”, esto es, ya no podía “cerciorar” la subordinación de la mujer al varón, y la de los/as hijos/as a los padres y madres¹². Esto se debió a la emergencia y divulgación de nuevas teorías acerca de la niñez y la juventud(es) donde las nóveles preocupaciones públicas giraron en torno a: los imperativos legales de educar y amparar la vida de los/as menores, la administración y control de las energías adolescentes y el control del carácter “rebelde” de la juventud (Gagliano, 2003).

Por otro lado, esta constitución recibió el reconocimiento cada vez mayor de los productores de bienes de consumo que, aceleradamente, atendieron a las necesidades de diferenciación de este grupo etario. Fue así como se conformó un mercado juvenil, productor de nuevas tendencias, que adoptó cada vez más internacionalismo (Hobsbawm, 1999).

Volviendo a los/as autores/as Bonvillani, et al. (2010), ellos/as hacían mención a que en el periodo estudiando, se conformó una “generación política” en la cual primaron sentimientos, percepciones y prácticas comunes, así como un rechazo al “orden

¹² Si en las décadas anteriores, la condición de padre/madre se facilitaba por la existencia de una cultura común compartida por sujetos/as de distintas generaciones, en las décadas mencionadas, esa cultura común se vio dislocada introduciendo incertidumbre en los/as padres y madres acerca de qué era lo mejor para sus hijos/as. De esta manera, un nuevo sujeto psicológico se fue constituyendo en el entramado de los nuevos discursos: se trataba de evitar “acomplejar” a los/as hijos/as, protegerlos/as de “miedos ancestrales” o de “prejuicios paralizantes”, etc. Es decir, se produjo un fenómeno de psicologización de la crianza y la socialización de la infancia y la juventud(es). Así, los vínculos intergeneracionales se alteraron emergiendo la voz de los/as niños/as y jóvenes como autorizadas culturalmente (Gagliano, 2003).

establecido”, introduciendo prácticas disruptivas que disputaron generacionalmente asuntos centrales de la vida pública. Gagliano (2003) coincide con este planteo y afirma que el orden social sería puesto en entredicho por los espacios de socialización juveniles: clubes barriales, centros de estudiantes y por nuevas experiencias políticas como las organizaciones políticas juveniles y las nuevas expresiones culturales como el rock. Estos/as jóvenes concebían que vivían en una sociedad “injusta” e “hipócrita” que debía ser transformada.

Por su parte, en el caso argentino, el llamado “Cordobazo” devino un fenómeno que sintetizó las transformaciones que se venían dando en relación al protagonismo que adquirió la juventud en el plano político, social y cultural; vale decir, en tanto exponente de un ciclo de rebeliones y movilizaciones populares. Al respecto, Cattaruzza (2007) entiende que allí se configuró una verdadera “cultura juvenil de masas” proclive al ejercicio efectivo de la crítica social y política. Asimismo, dicha participación se canalizó en organizaciones barriales y territoriales¹³, en organizaciones estudiantiles, en movimientos culturales, intelectuales y artísticos (cinematográficos, musicales, plásticos, etc.).

La noción de “movimiento estudiantil” se parte de la teoría de los movimientos sociales. Como es sabido, ésta implicó una revisión de las clásicas nociones en torno a la acción colectiva y la movilización social. Natalia Vega (2010) conceptualiza a los movimientos sociales como:

(...) formas de acción colectiva que, a diferencia de las expresiones esporádicas de malestar social, implican una actuación concertada con cierto grado de permanencia. (...) por más que un movimiento se desarrolle a través de distintas organizaciones, como tal, no se basa en afiliaciones explícitas, pago de cuotas y asistencia regular a reuniones. Lo que le da unidad y coherencia es la participación de sus miembros en ciertas actividades comunes y, sobre todo, la aceptación de un conjunto de “creencias generalizadas” a la que suele acompañar la aparición de una “conciencia de grupo”. (p.131-132)

Entonces, el movimiento estudiantil como variante de los movimientos sociales se caracteriza por ser una actuación concertada con cierto grado de permanencia donde se conjugan creencias generalizadas y conciencia de grupo.

¹³ Vale mencionar que el trabajo social en las villas miseria y en barrios de los suburbios de las grandes ciudades fue una expresión de este proceso.

Por otro lado, el acercamiento al objeto de estudio implica que la perspectiva del Análisis Institucional resultaba insoslayable por la misma densidad organizacional que poseyó la entidad. En tal sentido, tal perspectiva permite desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones (Fernández, 1994). La mirada desde dicho enfoque procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interroga acerca de los diversos niveles de significado.

La autora mencionada conceptualiza a la *institución* como un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social al representar la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual: “Las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima” (Fernández, 1994, p.21). Así, las instituciones se singularizan en organizaciones concretas –establecimientos institucionales- que definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el cual existen tensiones, ya que el sujeto encuentra, a la vez, seguridad, pertenencia y desarrollo, como enajenación, exclusión y sufrimiento.

Desde esta perspectiva los siguientes conceptos resultan cardinales para el abordaje del objeto de estudio. La *identidad institucional* es una definición consensuada de lo que el establecimiento “es” en la que concurre la definición de su función, de “lo que ha sido” (testimoniado en la novela institucional) y de “lo que va siendo” según las recurrencias de la acción determinadas por el estilo. En tal sentido, el *Estilo institucional* da cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional, es la contracara de la cultura institucional y alude a cierta manera de resolver problemas. Asimismo, se refiere a la configuración consecuente de una serie de rasgos que se presentan como constancias y permiten generar la impresión de un “orden natural”. La *novela institucional* es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo haciendo particular alusión a momentos críticos, personajes, etc. La *ideología institucional* se encuentra conformada por las concepciones y representaciones que justifican el modelo institucional y el estilo. De esta manera, es posible observar cómo los diferentes conceptos se entrecruzan permitiendo mayor integralidad en el análisis del objeto institucional.

Finalmente, desde el campo de la educación se retoman los aportes de la perspectiva curricular, la Pedagogía y la Educación Popular. En primer lugar, se entiende que el concepto de *curriculum* desarrollado por Alicia de Alba (1993) condensa con gran singularidad la complejidad misma del proyecto pedagógico de “Vigil”. Esta autora concibe al curriculum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

A esta síntesis se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, a la vez que tal propuesta se encuentra conformada por aspectos estructurales – formales y procesales-prácticos-, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. A su vez, asegura que todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales.

La propuesta ofrecida por Alicia de Alba tiene grandes puntos de contacto con la categoría de discurso pedagógico elaborado por Adriana Puiggrós (2013b). Esta última plantea que los distintos actores, clases sociales, elaboran discursos o fragmentos de discursos que manifiestan los múltiples sentidos pedagógicos que le otorgan a lo educativo, sus necesidades, intereses e interpelaciones. Esta autora sitúa en el centro del campo educativo la disputa por la imposición de discursos pedagógico:

La educación tiene la capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa de las luchas por la constitución de la hegemonía. Las demandas y propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de este espacio. Allí los sujetos son interpelados por parte de múltiples discursos que representan intereses y concepciones antagónicas, y también por discursos diferentes pero no antagónicos. (Puiggrós, 2013b, p.17)

A partir de este concepto es que se puede concebir a la educación popular como uno de esos discursos pedagógicos que condensa sentidos, necesidades, intereses de las clases

populares y que participa de la disputa por la hegemonía. En el siguiente apartado se desarrolla con más profundidad esta noción.

Educación popular en debate: perspectivas históricas y aportes conceptuales

Al indagar sobre la Educación Popular¹⁴ se visualiza una diversa producción teórica emergente de varios países de la región. También se halla que tal producción se conjuga con un escaso acuerdo en torno al significado del término. Pablo Pineau (1994) sostiene que la “Educación Popular se ha convertido, a la vez, en un concepto «elusivo y recurrente», en un significante cargado de demasiados significados, en un término que se vuelve vacío por lo cargado que se presenta” (p.257). En otras palabras, la EP se vuelve un término vacío en tanto posee variadas significaciones y sentidos, a la vez, que es utilizado por diversos actores que denominan sus prácticas educativas como tales primando, en general, un nulo esfuerzo de justificación acerca de tal categorización.

Adriana Puiggrós (2013) ofrece una perspectiva ligada al discurso pedagógico. Específicamente, sostiene que las clases populares se han servido de éste a los efectos de disputar los discursos hegemónicos de las clases dominantes. Con ello, tal discurso contrahegemónico expresa sentidos, intereses y necesidades populares, a la vez que necesariamente se articula con proyectos políticos que le dan sustento. Esta fuerte articulación, que puede ser pensada en términos de “arraigo”, se constata en la siguiente cronología¹⁵ propuesta por la autora respecto de la educación popular latinoamericana:

- segunda mitad del siglo XIX hasta 1918: prácticas y sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas y democráticos espiritualistas. 1918 Discurso de la Reforma Universitaria.

- 1916-1934: Configuración de los discursos pedagógicos nacionales populares.

- 1935-1955: grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y movimientos democráticos. 1959 Reforma educativa cubana.

- 1961: configuración del discurso de la Pedagogía de la Liberación.

- 1968-1971: discursos popular-democráticos con incidencia de la pedagogía de la liberación y de la Reforma educativa cubana. 1980 Reforma educativa nicaragüense.

¹⁴ De aquí en adelante utilizaremos las siglas EP para referirnos a la educación popular.

¹⁵ Cabe señalar que en rigor tal cronología constituye una periodización conceptual y, si bien nuestro objetivo no es detenernos en profundidad en cada uno de estos hechos, la transcribimos en tanto explicita cual es la concepción de EP sostenida por la autora. Tal concepción liga fuertemente la EP a las luchas sociales del continente por la creación proyectos políticos emancipadores.

-1976- 1983: producción de prácticas sentidos vinculados a la lucha contra las dictaduras militares y gobiernos dictatoriales de tipo civil. Intentos de desarrollos teóricos desde la pedagogía de la liberación.

Sobre este punto, Pineau (1994) propone una historicidad teórica que sigue cuatro etapas que, en rigor, no se distancia de la mirada anterior; esto es: una primera etapa (1850-1900) ligada a la conformación del sistema educativo donde se homologa EP instrucción común estatal. Una segunda (1900-1945) caracterizada por la complementariedad entre la educación popular y la educación estatal. Una tercera etapa signada por el Gobierno Peronista, en la cual concurren ambos términos desde la política educativa estatal y, finalmente, una última etapa (1955- 1990) caracterizada por la oposición entre EP y sistema educativo.

Entonces, en el momento de la conformación del sistema educativo imperaba, en el pensamiento de los principales actores y agentes epocales, una homologación entre EP y escuela oficial, tal es el caso de Domingo Faustino Sarmiento. En dicha concepción la escuela primaria tenía como principal destinatario al pueblo y por tanto adoptaba un carácter popular, es decir, lo que le confería el estatus de EP a la escuela oficial era su destinatario: el pueblo.

A comienzos del siglo XX, este ideario se vio interpelado por la influencia de los discursos pedagógicos del socialismo, del anarquismo y del marxismo arribados a nuestro continente desde Europa y las sucesivas oleadas inmigratorias. Dichas corrientes impugnaban la educación recibida por las clases populares en las escuelas oficiales afirmando que respondía a intereses de la clase dominante. Estos discursos pusieron en tensión el supuesto carácter neutral de la escuela y de los conocimientos impartidos. Así, de su mano emergieron “Círculos de Cultura”, bibliotecas populares¹⁶, cursos y diferentes instancias que tenían como principal fin formar políticamente al obrero... “despertar sus conciencias”¹⁷. Ciertamente, y ya sobre las primeras décadas del siglo XX, otras organizaciones de la sociedad civil dieron impulso a variadas iniciativas con fuerte impacto barrial. En términos generales, y con el propósito de “elevar” el saber popular, las

¹⁶ Cabe destacar que las biblioteca populares fueron, no obstante, un dispositivo fundante del proyecto sarmientino (Ley 1420); vale decir, anterior a los usos y apropiaciones de otras miradas disidentes.

¹⁷ Otras, con una mirada acaso más pragmáticas pero igualmente espiritualistas ofrecían conocimientos que no eran abordados por el curriculum escolar como la enseñanza en oficios o cursos que permitían una mayor inserción laboral.

principales urbes fueron el escenario principal de la proliferación de estos espacios fuertemente orientados a la cultura letrada y la sociabilidad.

Estas iniciativas protagonizadas por la sociedad civil marcaron dos rupturas respecto de la concepción hegemónica de EP al “apropiarse” del término para definir sus propias prácticas. Entonces, por un lado, la misma cambió de ámbito en tanto se distanció del sistema educativo y se ubicó en el orden de las iniciativas de la sociedad civil. Y, por el otro, el objetivo de la EP se vio trastocado: ya no era el de formar al ciudadano/a mediante la escuela común, sino el de “elevar la cultura de las clases populares” desde el cuestionamiento al orden instituido y con miras a su formación política (Puiggrós, 2013).

Como mencionamos, ambas rupturas operaron en el sentido mismo de la EP produciendo un pasaje de ámbito y de objetivos, configurando así un nuevo sentido: la EP emergió como una práctica surgida desde las clases populares, desde la sociedad civil, distinta del ámbito estatal y con miras a la elevación cultural o a la formación política. La variante de los movimientos políticos de izquierda, además, le imprimieron a la EP un perfil contestatario: buscaron crear una educación opuesta en intereses y contenidos a la de la educación formal. Estas posturas cuestionaban, como ya mencionamos, no solo el saber que se enseñaba en las escuelas oficiales, por estar ligada a los intereses de las clases dominantes, sino también la inculcación en los/as hijos/as de las clases populares del miedo a la autoridad, la sumisión, el uso los castigos corporales, etc.

En este sentido, cabe recalcar que en este momento histórico y hasta la difusión de los escritos de Paulo Freire, la EP mantuvo un énfasis en los contenidos más que en la cuestión metodológica, el vínculo docente-estudiante o la postura epistemológica del/de la docente. En las prácticas que corresponden a este momento histórico primó una impronta positivista e iluminista, en tanto, en el mayor de los casos se trató de un mero cambio en los contenidos: ya no era la escuela la que poseía la verdad sino los partidos e intelectuales de izquierda.

En suma, cabe destacar el carácter cambiante que la misma noción adopta en los diferentes momentos históricos, así como la renuncia en los/a autores/as ya nombramos (Pineau, P. Puiggrós, A.) a indicar un punto exacto del surgimiento del campo. Tal renuncia se debe a la concepción misma de EP íntimamente ligada a los procesos de lucha del pueblo latinoamericano. Sin embargo, otros/as autores/as (Moro, W. Di Matteo, A. Michi, N. Vila,

D) sugieren como punto de emergencia, o bien los escritos de Paulo Freire en cuanto suponen un primer intento de sistematización de prácticas de EP y de teorización respecto a ellas, o bien las prácticas desarrolladas por los partidos y movimientos de izquierda durante los años ‘50 y ‘60.

Wenceslao Moro (2003) afirma que, a partir de experiencias que comienza a darse la izquierda latinoamericana en pos de pensar y hacer la revolución, es que la EP apareció como campo y como problemática. Esto es, a partir de dudas, desafíos e intentos de teorización acerca de la práctica llevada adelante por organizaciones de la izquierda latinoamericana es que, para el autor, surgió la EP. Así, afirma:

(...) en estas circunstancias históricas se fue configurando la EP, simultáneamente a otras propuestas culturales como la investigación-acción, la comunicación popular y otros campos de las ciencias sociales que recibieron la influencia del marxismo, con las cuales se ha venido mutuamente alimentando. [...] Nicaragua y la revolución sandinista, con sus límites y aciertos, representará el momento cumbre donde lo popular, lo revolucionario, lo socialista y lo cristiano se van a encontrar. Es en ese contexto donde se empieza a hablar de EP más claramente. (Moro, 2003, p.38)

Así, mientras en América del Sur se imponían cruentas dictaduras militares con miras a desactivar proyectos populares que disputaban la hegemonía, en Nicaragua el desarrollo de la Revolución Sandinista dio como fruto una experiencia que intentó articular la tradición de izquierda con el cristianismo. Es en ese marco histórico y político que el autor considera que se empezó a hablar de EP.

Asimismo, Gadotti (2003) asevera que en los años ‘50 la EP se entendía como educación de base, principalmente, como desarrollo comunitario. A final de aquella década, dos eran las concepciones más extendidas: la primera concebida como educación liberadora, como “concientización”, y la segunda como educación funcional (profesional), esto es, el entrenamiento de la mano de obra para el desarrollo nacional. El autor considera que a lo largo de los años ‘70 ambas corrientes persistieron, la primera como educación no formal, y la segunda como suplencia de la educación formal.

Por otro lado, Esther Pérez (2003), pedagoga cubana, asegura que existen dos aspectos constitutivos de la EP que hacen a la dificultad de poder construir una única concepción:

(...) las prácticas de educación popular son históricas, [...] han estado vinculadas a las coyunturas diferentes que ha vivido América Latina en

las últimas cuatro décadas, y a las ideas que esas coyunturas han generado y que a su vez han influido sobre ellas. En segundo lugar que, por vocación, esas prácticas difieren mucho de un lugar a otro, de país a país: han estado íntimamente vinculadas con los niveles y formas de las luchas populares, la cultura, las tradiciones y creencias, la situación política y social en cada sitio en que se han desarrollado. (p.62)

Entonces, las prácticas de EP son históricas, esto es, se vinculan a la coyuntura, a la cultura, a las tradiciones y creencias, y a las formas de luchas populares de cada país.

Debido a esto es que resulta insoslayable retomar algunos conceptos del pensamiento de Paulo Freire (1921-1997) puesto que remiten a una de las teorías más acabadas y desarrolladas de educación popular.

Como ya se mencionaba, este autor origina una corriente, la “Pedagogía de la Liberación”, inaugurando así una nueva vertiente en la pedagogía popular latinoamericana. Los escritos de Paulo Freire aparecieron a mediados de los años ‘60 y sentaron las bases de una teorización sobre prácticas de EP que se venían desarrollando en distintos lugares de América Latina. Freire no se refirió, en un primer momento, a la EP sino que utilizó conceptos como los de “educación liberadora”, “educación dialógica”, “educación problematizadora” para dar cuenta de un nuevo tipo de educación opuesta a la hegemónica. Finalmente en el transcurso de su obra adoptó la denominación de Educación Popular para sintetizar dichas prácticas.

En su segundo libro “Pedagogía del Oprimido”, uno de los más famosos, Freire reflexiona acerca de su experiencia educativa con adultos¹⁸. Los/as autores/as Di Matteo, Michi y Vila (2012) afirman que con este libro Freire: “recoge y desarrolla gran parte de esas prácticas de los grupos de militantes, las nombra como educativas, enuncia el carácter político de toda acción formativa. Inspiró y multiplicó experiencias de educación desde ese momento entendidas como dialógicas, problematizadoras, para la liberación” (p.2).

Claramente, el mencionado libro encuentra su contexto en una serie de prácticas y discusiones que se dio la izquierda revolucionaria entre los años ‘50 y ‘60 en América Latina en torno a la formación política de las organizaciones revolucionarias, la relación de

¹⁸ Debido a que Freire comienza a construir su teoría a partir de su experiencia de alfabetización de adultos en Brasil y luego en Chile, es que se ha tendido a reducir a la EP a la alfabetización de adultos, sin embargo, son numerosos los escritos en donde aclara que la misma no puede ser restringida a un grupo etario; al contrario plantea la necesidad de pensar la EP en la globalidad del sistema educativo.

la educación y la revolución, y el rol de los/as intelectuales respecto del pueblo. Algunas de las experiencias que nutrieron a este movimiento fueron:

(...) 1) el triunfo de la Revolución cubana en 1959, que viene a repensar y desarrollar un socialismo latinoamericano que aproveche lo mejor del marxismo, pero que a la vez cuestione los dogmas que escapan a nuestra realidad; 2) el surgimiento de la teología de la liberación, que coloca a la izquierda ante el desafío de la construcción política partir de los sectores populares y sus necesidades. Esta corriente cristiana representa un verdadero diálogo con el pueblo, supera posturas a partir de las cuales este es pura alienación y falsa conciencia, y construye una alternativa desde lo que el pueblo trae; 3) la crisis del modelo soviético, que viene a plantear la importancia de articular el socialismo con formas auténticamente democráticas de organización y lucha. (Moro, 2003, p.37)

Lo que distinguió a esta corriente respecto de otras tradiciones, fue el salto en torno a la reflexión de la especificidad del problema de la “Revolución”, los sectores populares y la educación en América Latina. Recuperó al marxismo y al anarquismo, así como, a autores/as latinoamericanos/as para pensar respuestas ancladas a la realidad del continente. De esta manera, la consigna de “ni calco ni copia” de Simón Bolívar adquirió todo su esplendor en un movimiento específicamente latinoamericano.

Por otro lado, Freire conservó a lo largo de todos sus escritos una gran capacidad de reelaboración y crítica constante, y es esto lo ha llevado a reelaborar muchos puntos nodales que signaron a su famoso libro. Uno de ellos fue la relación entre la EP y el sistema educativo: en un primer momento sostiene que la única forma de realizar transformaciones en la educación era mediante el advenimiento del socialismo, es decir, mediante la transformación de la base económica y social de la sociedad. Sin embargo, algunos años después dio claras muestras en tal posicionamiento. Así, en una entrevista que le realizó una pedagoga cubana, Rosa María Torres, en el año 1985, afirma que entiende la EP como:

(...) un esfuerzo en el sentido de movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. Sin embargo, esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. Afirmar que la práctica educativa es el instrumento para la transformación radical de la sociedad, me parece ingenuo. [...] Lo que no podemos, sin embargo, es esperar – como lo hace a veces quienes piensan mecanísticamente- que se opere la transformación revolucionaria para empezar una labor de educación popular. No, yo creo que en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos, aunque sean mínimos de

educación popular. Creo, pues, que la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos y a los políticos en tanto educadores es precisamente reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que puedan ser llenados políticamente por un esfuerzo de educación popular. (Torres, 2003, p.595-596)

De esta manera, tal la ruptura se evidencia al concebir al sistema educativo como un lugar a “disputar”, esto es, un espacio donde introducir transformaciones que hicieran a su democratización y, principalmente, a su popularización. Popularización entendida como inclusión y rescate de los saberes populares. A su vez, afirma que el objetivo principal de la EP es la de aportar a la organización de las clases populares en pos de la transformación de la sociedad, mas aclarando que tales transformaciones no se pueden lograr desde la educación misma sino transformando a los/as sujetos/as que van a cambiar la sociedad.

Con ello se puede afirmar que, para el autor analizado, la EP es ante todo un posicionamiento político-pedagógico¹⁹ en favor de las clases populares que implica nuevas metodologías: “lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa” (citado en Torres, 2003, p.604). Así, es el posicionamiento político-pedagógico del/la docente, la institución, y no en el ámbito en donde se desarrolle lo que determina a una práctica como de EP. Es decir, una práctica de EP se constituye como tal busque empoderar a las clases populares, apostar a su movilización u organización.

Sin embargo, otra cuestión a señalar es que para Freire tales prácticas deben ser transformadoras en sí mismas. Es decir, la EP no sólo debe declararse en favor de las clases populares sino que debe romper con las prácticas de lo que él denomina “educación bancaria”²⁰. En tal sentido, este planteo posee una originalidad propia de un pensamiento

¹⁹ Freire parte del supuesto de que toda educación es política y que es ficticio intentar separar estos dos elementos. Así utiliza el concepto de “politicidad” de la educación entendiendo que toda práctica educativa es política en sí misma y que por ello “no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política” (Torres, 2003, p.595) Por otro lado, es importante señalar que entiende de manera dialéctica la relación entre lo político y lo pedagógico, es así que afirma “sería una ingenuidad reducir lo político a lo pedagógico, así como sería ingenuo hacer lo contrario. Cada uno tiene su especificidad. [...] hay una interpenetración de lo político en lo pedagógico y viceversa” (Freire, Gadotti y Guimaraes, 1987, p.77).

²⁰ Entiende a la educación bancaria como aquella que reproduce al interior del sistema educativo lógicas propias del sistema capitalista que tienen que ver con la deshumanización, con la negación del deseo de los hombres a ser más, a convertirse en seres para sí, es así que la relación docente-alumno es ante todo una relación jerárquica y autoritaria donde el/la docente educa al alumno/a que no sabe, los/as docentes son los/as que saben, los/as que hablan, disciplinan, son quienes depositan el conocimiento en los/as alumnos/as. El saber es planteado como uno y único posible que no puede ser puesto en discusión ya que los/as alumnos/as

íntimamente dialéctico que se constituye en uno de los aportes más interesantes para pensar el papel que puede ocupar la educación en pos de la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria pero principalmente para construir una educación transformadora y popular. Así, con este postulado Freire produce rupturas frente a las teorías “reproductivistas” de la época que le asignaban a la escuela un mero lugar de reproducción siendo la única posibilidad de su transformación el cambio del modo de producción.

Por otro lado, la problematización de la realidad se constituye como la finalidad de la EP en tanto los/as sujetos/as deben conocer su realidad para transformarla. En su libro “Política y Educación” (1996) Freire afirma que en la EP no se puede separar la enseñanza de conocimientos del develamiento de la realidad, puesto que, allí arraigaría su carácter sustantivamente democrático:

La educación popular es aquella que estimula la presencia organizada de las clases populares en la lucha por la transformación democrática de la sociedad. Es la que respeta a los educandos cualquiera sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza [...] no con flojera asistencialista. (p.113)

Sin más, la EP concibe a la escuela como un centro abierto a la comunidad, que supera los prejuicios de raza, de clase, de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática. Así, pugna por una creciente democratización de las relaciones que tienen lugar dentro y fuera de la escuela, ya que no considera transformar los vínculos entre docentes y estudiantes solamente²¹, suavizándolos, sino que critica las relaciones autoritarias de la vieja escuela y las del capitalismo.

no saben, el método de enseñanza es la narración porque los/as mismos/as deben memorizar el contenido; así la enseñanza se convierte en un proceso de depósito del conocimiento. La crítica principal de Freire es que se les niega a los/as estudiantes su poder creador imponiéndoles lógicas de pasividad, sumisión, acriticidad. Sin embargo, este autor no culpa a los/as docentes como los responsables de estas prácticas sino que entiende que los/as mismos/as se encuentran inmersos/as en las mismas lógicas y son formados/as para desarrollar su tarea de esa manera (Freire, 2009).

²¹ En la visión de Freire la educación es siempre directiva por que la naturaleza misma de la educación implica la directividad. Esto no implica que el educador o la educadora deban manipular a sus estudiantes en nombre de un contenido que ya sabe, tampoco deben caer en posiciones espontaneístas que, en nombre del respeto a la capacidad de pensar de los educandos, se los/as deje librados a sí mismos. Desde el punto de vista de la educación como un acto de construcción del conocimiento, los/as educadores/as deben partir de los niveles de comprensión de los/as educandos, de la observación de la realidad y de su realidad que tienen las clases populares. Esto convierte al respeto y la comprensión del sentido común de las masas populares en

Como se dijo, Freire plantea que las clases populares poseen dos derechos: primero, conocer mejor lo que ya conocen a partir de la práctica y segundo, conocer lo que todavía no conocen y, por lo tanto, participar en la producción del nuevo conocimiento:

(...) para que esto suceda a nivel del conocimiento de la realidad, a partir del nivel de la participación, no hay otro camino sino partir del lugar en el que la clase trabajadora se encuentra. Partir del punto de vista de su percepción del mundo, de su historia, de su propio papel en la historia, partir de lo que sabe para poder saber mejor y no partir de lo que sabemos o pensamos que sabemos. Si el punto de partida está en nosotros los llamados intelectuales, no hay otro camino sino el del autoritarismo. Pero si reconozco que el punto de partida está en la clase trabajadora, en su nivel de conocimiento, el hecho de reconocer ese punto de partida ya es necesariamente poner a su disposición el método de conocimiento. (Freire et al., 1987, p.126-127)

Vale decir, la labor de los/as educadores/as se constituye en “devolver” a los/as estudiantes de manera sistematizada aquellos elementos que les entregaron de forma inestructurada.

Asimismo, otro elemento que rompe con las relaciones de poder establecidas entre educadores/as y estudiantes lo constituye la “democratización” del método. Esto es, en la educación bancaria el/la educador/a se plantea como poseedor/a del objeto de conocimiento, en cambio, el/la educador/a popular se plantea “develar” el objeto de conocimiento conjuntamente con los/as estudiantes. Es decir, no convierte a la posesión del método en factor de poder sino que se plantea discutir con los/as estudiantes el método de conocimiento para su aprehensión. Así, pone el acento en la investigación como un método ideal para que los/as estudiantes aporten a la construcción de conocimiento y a su autonomización en tal proceso.

Finalmente, Gadotti (2003) afirma que la concepción liberadora de la educación evidencia el papel de la misma en la construcción de un nuevo proyecto histórico, se fundamenta en una teoría del conocimiento que parte de la práctica concreta en la construcción del saber y del/de la educando como sujeto/a del conocimiento. Asimismo, comprende a la “alfabetización no solo como un proceso lógico, intelectual, sino también como un proceso profundamente afectivo y social” (p.364).

esenciales a la hora de buscar y alcanzar una comprensión más rigurosa y exacta de la realidad, para poder transformarla (Freire, 2009).

En otras palabras, puede decirse que es intrínseco a la EP: nuevas formas de entender la relación docente-estudiante –sin convertir al saber en un factor de poder sino de democratización de tal vínculo-, nuevas metodologías de enseñanza donde se parta del conocimiento de los/as estudiantes en tal construcción para avanzar en formas más certeras –científicas-, una centralidad en la síntesis entre enseñanza y conocimiento de la realidad, objetivos centrados en la organización de las clases populares y en su formación como sujeto consciente y organizado. En suma, se constituye ante todo en fuerte posicionamiento político-pedagógico imbuido de un compromiso ético y político con las clases populares.

1.4 Consideraciones metodológicas: enfoque cualitativo y la investigación educativa

Entendemos que la investigación de la realidad histórica y la específicamente educativa solo se pueden realizar a partir de enfoques metodológicos que impliquen el involucramiento del investigador/a en acontecimientos y procesos bajo análisis. El escudarse detrás del rigor metodológico para evitar juicios de valor constituye un mito fundante: la supuesta neutralidad ideológica y objetividad del conocimiento sin cabida en el mundo de las ideas y las prácticas dentro y fuera del campo educativo.

Lejos de tales pretensiones, la presente investigación se encuadra en el paradigma cualitativo en tanto posibilita la ubicación como sujetos protagonistas en la construcción y reconstrucción de la dimensión subjetiva en las ciencias sociales. Dicha dimensión puede ser pensada como ruptura epistemológica desde dos perspectivas: como forma diferenciada de hacer ciencia en relación al paradigma positivista; y porque toma de lo cuantitativo solo su aspecto instrumental, manteniendo de esta forma los aspectos esenciales de la epistemología cualitativa en la construcción del conocimiento (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

En este sentido, la investigación cualitativa es un proceso en permanente producción de saberes, cuyos resultados son siempre parciales al tiempo que se ven implicados en un proceso dialéctico de confrontación entre corpus teórico y corpus empírico. Así, se afirma:

Los investigadores cualitativos (...) postulan que la realidad es subjetiva e inter-subjetiva, y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes, contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar. De acuerdo con este supuesto, los investigadores cualitativos han insistido más en reflexionar acerca de las implicancias de su rol como investigadores, de los efectos de sus propias prácticas de investigación

sobre aquello respecto de lo cual se construye conocimiento. (Sautu, et al., 2005, p. 47)

Así, la propuesta cualitativa tiene como objetivo investigar para transformar la realidad y no para acaso alcanzar una mera descripción de ella. Pérez Serrano (s.f) puntualmente, afirma que este enfoque se sustenta en una visión global y dialéctica de la realidad y concibe a la educación como un fenómeno y una práctica social que no puede ser entendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas e históricas en las que se conforma y a las cuales contribuye. Así:

La investigación crítica trata de ser una práctica social e intelectual comprometida en una lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner en descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica educativa y social tanto de los investigadores como de los profesionales de la educación. (Pérez Serrano, s.f, p.35)

Se comprende entonces que una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración es una empresa participativa que debe respetar los valores, sentimientos, análisis y puntos de vistas de los sujetos implicados.

En paralelo, y según se comprenderá mejor al correr de los capítulos, el objeto de estudio, puede y debe ser considerado como un estudio de casos. Vale decir, un abordaje metodológico que no se afina en la generalización sino en la particularización de los fenómenos sociales estudiados y que le son propios o bajo su propia complejidad histórica. En palabras de Robert Stake (1999), se entiende al fenómeno del “caso” y este objeto de estudio así delimitado, como algo específico, complejo, en funcionamiento que considera que:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (p.20)

Ahora bien, al momento de un diseño metodológico coherente con este tipo de estudios, el mismo autor insiste en la necesidad de elaborar una estructura conceptual fuerte y ordenada a partir de temas que emergen como nudos problemáticos sobre los que se centra

el análisis en cuestión. A un mismo tiempo, afirma que dicha tematización no resulta simple o acaso clara en un inicio, por cuanto se “esconde” en una intrincada relación con sus contextos políticos, sociales, históricos y - principalmente subjetivos.. Es así que: “las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de un caso” (Stake, 1999, p.26).

La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el/la entrevistado/a cuenta sus historias y el/la entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (Benadiba y Plotinsky, 2001). En este sentido, Alonso (1998) señala que cada investigador/a realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma.

Construcción del corpus empírico

El “caso Vigil” presenta la singularidad que al haber sido objeto de persecución ideológica, depuraciones y destrucción de pruebas de institucionalidad construyeron el supuesto de la inexistencia de restos documentales, supuesto, por su parte reforzado desde la perspectiva de los actores institucionales.

En tal sentido, resultan reveladoras las afirmaciones de García (2013)

(...) volviendo entonces al supuesto de un desguace casi total de la documentación primaria de la entidad producida antes y después de su intervención, ello resultó ciertamente contrario en poco tiempo de iniciada la búsqueda de fuentes. En este preciso sentido, es dable comentar algunos efectos teórico-metodológicos en torno del objeto de estudio. En primera instancia, y en la medida en que se lograban identificar los acervos en cuestión, de forma paralela, se disparaba la falsa idea de un “hallazgo” accidental y afortunado; claro está, como se dijo, reforzado por la saturada representación (subjetiva y colectiva) de una laguna documental (Kaufmann, 2001) en la trama histórico-institucional. Posteriores reflexiones habilitaron sopesar la idea de un “hallazgo” para mejor considerar la efectivización de un “encuentro” de archivos que, en palabras de Jelin, estaban “(...) a la espera de que alguien hurgue (...) para contar una historia o sume una narrativa” (2002:2). Dicho de otro modo, el corpus resulta el rastro visible de un estallido institucional que tomó, al correr de los años, diversos formatos y prácticas individuales y/o colectivas: exilios documentales; fuentes contrabandeadas; escrituras dispersas, privatizadas, secretadas y/o desaparecidas. (p.35)

Resulta singular el corpus empírico del “Caso Vigil” conformado por exilios documentales, fuentes contrabandeadas, escrituras dispersas, privatizadas, secreteadas y/o desaparecidas. En tal sentido, el “Archivo del Instituto Secundario”²² y el Archivo personal del Prof. Mario López Dabat²³ constituyeron un acervo de fuentes primarias cruciales para la elaboración del corpus. Respecto de las mismas cabe señalar los documentos: “Decálogo para el Área de Educación”, “Estudio Dirigido. Plan de General”, “Plan de Trabajo” y los Trabajos Prácticos elaborados por docentes en el marco de un Trayecto de Formación de Directores/as de Cursos²⁴.

Por otro lado, el diseño metodológico consideró altamente relevante la incorporación de las memorias orales de los actores institucionales a los efectos de revalorizar las experiencias y representaciones de los actores institucionales sobre la labor de la entidad, así como de realizar un fructífero cruce entre fuentes documentales y testimonios. Para ello, se efectivizó el recorte de dos grupos institucionales correspondientes al período analizado (1970-1977): ex docentes y directivos del Instituto Secundario, y ex estudiantes. Respecto del primer grupo²⁵ se hallan las realizadas a Antonia (Checha) Frutos, Beatriz Frutos -docente de Historia- y Elisa Mateos -docente de Expresión Corporal-. Respecto del

²² García (2013) relata que a pesar de la apertura democrática las autoridades de la actualmente llamada Escuela Orientada Nro 338 “Contancio C. Vigil” no fueron renovadas continuando en funciones aquellas pertenecientes a la etapa dictatorial. Entonces, el hallazgo de tal Archivo fue posible luego de un recambio de autoridades que tuvo lugar en el año 2008 luego de que la Directora Prof. Vilma Donadío fuera depuesta en su cargo a partir de que un grupo de un grupo de padres y madres realizaran una denuncia penal en su contra por malversación de fondos.

Así, las “fuentes documentales primarias emergieron en distintos ámbitos de la escuela: en armarios olvidados pero ubicados en la oficina de Dirección; en un cuarto en desuso del 2º piso, y de forma mayoritaria, en un depósito del 6º piso. En este último, descansaba una verdadera montaña de papeles desordenados en pésimo estado de preservación; un cuadro desalentador que sólo dejó espacio para el ejercicio de un “justiciero ordenamiento”. En esta síntesis, cabe comentar que cada documento hallado resultó una verdadera sorpresa para los presentes. En tanto el nuevo equipo directivo expresó, simultáneamente, estupor y alegría por el hallazgo, los administrativos con más años en sus cargos explicitaron no saber que “eso estaba allí”. Efectivamente, a pocos metros de sus escritorios, pudo encontrarse unos de los documentos más significativos: un libro de Actas titulado “Comisión Cooperadora 1977-1980”. En una rápida lectura, se destacaban nombres de probados genocidas y colaboradores civiles que actuaron durante la intervención de la escuela” (García, 2013, p.44).

²³ El mismo se encuentra alojado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

²⁴ Las fuentes mencionadas se encuentran en el Anexo de la presente investigación.

²⁵ Estas entrevistas fueron realizadas en diciembre del año 2012.

segundo grupo, las entrevistas realizadas a Marcelo Abaca, Luis Tinelli, Susana Marcozzi, Alejandra Routaboul y Fernando Juncos²⁶.

Sin más, el “caso Vigil” al ubicarse en el campo de la memoria fue objeto de una intensa lucha por la determinación de una específica memoria pública acerca de la labor de la entidad. La memoria oficial durante varios años, incluso en la etapa democrática, se correspondió con la de la Dictadura y la memoria popular reposó en memorias individuales, subjetivas y, por tanto, privadas.

Producto del devenir histórico y de determinadas políticas de estado acerca de la memoria, tal construcción se revirtió, esto es la memoria oficial cambió de sustento ideológico y por tanto “Vigil” fue catalogada como víctima del Terrorismo de Estado. Sin embargo, tal “exoneración” acarrea el “peligro” de la construcción de un discurso políticamente correcto basado en la exaltación de los componentes “afectivos” con los cuales se encuentra teñida la memoria subjetiva: la de sus actores institucionales. Si en otro momento histórico tales componentes se convertían en espacio de resistencia frente las “ofensas” perpetradas por la Dictadura, hoy constituyen un tema de vigilancia epistemológica a resaltar.

Asimismo, desde un posicionamiento ético de compromiso con la reconstrucción de la memoria colectiva es que, en la presente investigación, existe una búsqueda por apartarse de los discursos políticamente. Compromiso ético político que se conjuga con el rescate de experiencias locales que aportan a la reconstrucción de la memoria colectiva y *popular*.

²⁶ Estas entrevistas fueron realizadas en el año 2015 a excepción de la protagonizada por Marcelo Abaca correspondiente al año 2013.

CAPÍTULO 2

La Biblioteca Constancio C. Vigil: cronología de un proyecto popular



Manso, taciturno, quieto. Así era el barrio enclavado al costado de la ciudad, próximo a avenidas de tránsito rápido pero más cerca de la miseria que muestra su maloliente realidad a pocas cuadras. En la esquina de Alem y Gaboto, quebrando la monotonía de enredaderas y ventanas sin cortinas, se alza un edificio de nueve pisos que, insólitamente, aparece sobre el horizonte verde de los árboles, como punto de inflexión en el paisaje urbano. (Naranjo, 1991, p.1)

2. 1 Sociedades barriales: características y transformaciones

A lo largo de las décadas del veinte y el treinta, en las principales ciudades del territorio nacional surgieron barriadas populares que se ubicaron en los márgenes del espacio urbano. Así, se fue configurando una geografía donde el centro conservaba el casco político-administrativo y los nuevos barrios periféricos se abrían camino sin contar con los servicios e infraestructura básica que entonces motorizó la emergencia de sociedades barriales

(Gutiérrez y Romero, 2007)²⁷ encargadas de encauzar estos reclamos. En tal universo coexistían obreros, empleados públicos, pequeños comerciantes y profesionales.

Según Privitellio y Romero (2005) en América Latina el movimiento asociacionista se vio impulsado por las olas inmigratorias provenientes de Europa a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Estos inmigrantes dieron origen a variadas asociaciones ancladas en sus identidades culturales, que valieron como herramientas fundamentales de integración a las sociedades de acogida. Los autores mencionados, a su vez, identifican a las asociaciones como espacios para el aprendizaje de la democracia denominadas “escuelas de democracia”, en el sentido de la preparación para el ejercicio de la ciudadanía²⁸. En nuestro país, con el proceso de integración social y homogeneización impulsado desde el Estado, estas asociaciones comenzaron a transformarse y adquirir nuevas características.

En términos generales, algunas de las formas que adoptaron las asociaciones barriales fueron: clubes barriales, comités políticos, sociedades de fomento, bibliotecas populares, etc. El interés central de estas asociaciones fue entonces el progreso del barrio, tanto en términos de infraestructura y servicios, como en su sociabilidad. Apareció una fuerte preocupación por la regulación del entretenimiento y del uso del tiempo libre, por la introducción de mejoras para todos/as los/as vecinos/as y por la “elevación cultural” del barrio²⁹. Las asociaciones vecinales y las sociedades de fomento recogían las necesidades

²⁷ Estos autores plantean que en el período de entreguerras la identidad contestataria, producto de la influencia de las corrientes anarquistas y del proceso de inmigración, se disuelve y se construye una identidad popular, reformista y conformista. En la configuración de esta nueva identidad repercute el proceso de homogeneización y escolarización operado por el Estado y el fenómeno de la movilidad social donde el trabajo ya no es el único factor de constitución identitaria sino también “el barrio” y las sociedades barriales.

²⁸ No obstante tal ideal debe relativizarse cuando se trata de América Latina, dado la relación entre búsqueda del bien común y las asociaciones se vio tensionada por prácticas orientadas a definir identidades y a reproducir al grupo dirigente generando mecanismos de exclusión.

²⁹ El barrio, escribe Pierre Mayol (1999), es el término medio de una dialéctica existencial (en el nivel personal) y social (en el nivel de grupo de los usuarios) entre el dentro y el afuera. Y es en esta tensión que de a poco el barrio se vuelve una prolongación del dentro efectuándose una apropiación del espacio y una privatización del espacio público. Este aparece como el dominio en el cual la relación espacio/ tiempo es la más favorable para un usuario que ahí se desplaza a pie a partir de su hábitat. El acto de aprovechar su interior incluye el de aprovechar las trayectorias del espacio urbano del barrio y estos dos actos son fundadores en la misma medida de la vida cotidiana en el medio urbano.

Este autor asegura que el límite público/privado es la estructura fundadora del barrio para la práctica del usuario, sin embargo, es una “separación que une” ya que lo público y lo privado, sin dejar de ser independientes, se significan mutuamente. A su vez, es un espacio para la relación con el otro como ser social, que exige un trato especial.

de los/as vecinos/as³⁰ y las volcaban a las autoridades municipales, deviniendo dirigentes “representantes” del barrio.

Asimismo, este movimiento estuvo impulsado por sectores políticos del progresismo, tal y como el Partido Socialista y el Partido Cívico Radical que ciertamente les permitía construir y/o fortalecer lazos territoriales³¹. Por su parte, la vinculación con los partidos políticos fue capitalizada por las asociaciones a los efectos de acrecentar su capacidad de gestión ante las autoridades municipales.

No obstante, este lazo tenía como condición implícita la “prescindencia política”, vale decir, el asociacionismo/fomentismo pretendía un horizonte “apolítico” que alcanzaba a todos sus miembros. Los dirigentes barriales utilizaban tal prerrogativa como forma de legitimar sus reclamos, o incluso para deslegitimar los ajenos, en nombre del “bien común”. El apoliticismo en las asociaciones y en la propia comunidad barrial cumplía la función de delimitar un espacio de actividades y legitimidades propio de la práctica asociativa. En palabras de los autores “Esta delimitación no era el resultado de una separación efectiva de las esferas social y política sino, por el contrario, el testimonio de una proximidad estrecha entre ambas actividades, difícilmente separables en el análisis” (de Privitellio y Romero, 2005, p.13).

En dicho marco y a modo de nota histórica, el peronismo emergente en las décadas ulteriores, ciertamente se sirvió del asociacionismo a los efectos de generar una estructura organizacional propia: las Unidades Básicas, que luego decantarían en la estructura partidaria dando lugar a tensiones con la identidad asociacionista³². Desde ya, el movimiento asociacionista intentó ser canalizado desde las estructuras partidarias del

³⁰ Pierre Mayol (1999) conceptualiza al vecino/a como sujeto histórico que inscribe una forma de apropiarse de lo público y lo resignifica. Como aquel sujeto social e histórico que se apropia de lo público y lo hace suyo convirtiéndolo en “extensión de su adentro”. En este sentido, podemos decir que, el que el barrio exista y que esta dialéctica entre lo público y lo privado tengan lugar es gracias a los/as vecinos/as que se apropian de los espacios habitándolos. Estos sujetos “poetizan la ciudad” imponiendo al espacio urbano su propia ley. Desde su infancia, los y las vecinos/as se inician en una práctica que es la del reconocimiento del espacio del barrio en calidad de espacio social.

³¹ Desde ya que el circuito barrial era decisivo a la hora de juntar votos y dichos espacios de la sociedad civil eran lugares de construcción de figuras políticas.

³² García (2014) menciona que existe una controversia respecto de la diseminación barrial de las Unidades Básicas y su, supuesta, responsabilidad en la decadencia del asociacionismo por causa de la implementación de mecanismos de cooptación. Gutiérrez y Romero (1989) sostienen que el peronismo acentuó la decadencia de las asociaciones barriales por medio de prácticas de cooptación y asedio partidario. En un trabajo posterior (2007) afirman que dicha decadencia también se vio causada por la burocratización de las elites barriales y su tendencia al autoritarismo. Por su parte, Omar Acha (2004) considera que el peronismo, si bien pudo alterar las condiciones de actuación de las asociaciones barriales, de ningún modo las disminuyó.

peronismo y, con el correr del tiempo las Unidades Básicas se van a erigir en los pilares de la estructura partidaria peronista, de fuerte impronta piramidal (de Privitellio y Romero, 2005).

A nuestro entender, todo lo descripto hasta aquí deja ver cuatro elementos constitutivos de la matriz asociacionista (García, 2014) de las sociedades barriales en el periodo explorado y que componen sus pilares identitarios; a saber: la búsqueda del progreso social del barrio encarnado en la gestión de demandas de mejoras y en la “elevación cultural”, la generación de una sociabilidad barrial traducida en la organización del esparcimiento, una forma de organización participativa que incluye a los vecinos y la “apoliticidad” o prescindencia política.³³

Ahora bien, tal progreso social y cultural del barrio se vehiculizó principalmente por medio de la creación de bibliotecas populares. Específicamente:

La presencia física de la biblioteca y los libros remite a una singular valoración que en la época se daba a la cultura establecida, a la cultura de la gente culta. Adquirir aunque sea una parte del capital cultural constituía uno de los testimonios más valorados del progreso social, algo relacionado, por otra parte, con el enorme prestigio de la educación pública. Además de acumular libros, (...) las bibliotecas eran el centro de una intensa actividad cultural. (de Pivittellio y Romero, 2005, p.7)

Así, los elementos sintetizadores del asociacionismo barrial y la impronta de la cultura letrada de las bibliotecas populares, resultan un orden general del contexto sociohistórico y particular de la organización estudiada. A su génesis dedicamos el siguiente apartado.

2.2 Crónicas de “La Vigil”

La Biblioteca Constancio C. Vigil emerge como persona jurídica en 1959; sin embargo, remonta sus orígenes a la Sociedad Vecinal del Barrio Tablada y Villa Manuelita, emplazada en la zona sur de Rosario en los años 30 y 40 a partir de la iniciativa de los

³³ Durante el peronismo podemos ver algunas continuidades respecto de los elementos identitarios de las asociaciones barriales. Por un lado, en cuanto a la apoliticidad, encontramos que persistió debido a una homologación entre Perón y el pueblo, donde el líder encarnaba ese “bien común”. Por otro lado, también se sostuvo la tradición de organización de la sociabilidad. En las Unidades Básicas se organizaron bailes, festivales, torneos de truco, etc. Incluso se crearon bibliotecas populares con el mismo objetivo, de las asociaciones barriales: la elevación cultural. A su vez, la gestión de las necesidades del barrio también estuvo presente pero con la diferencia de que estas asociaciones constituyeron la estructura del Estado.

vecinos³⁴ (Naranjo, 1991; Frutos, 1997). Con estos nombres se conocían las dos zonas que conformaban el barrio: Tablada, lindera al ferrocarril, al Club Central Córdoba y extendida hasta la calle Abanderado Grandoli, y Villa Manuelita ubicada en los accesos del puerto con centro en el llamado “Puente Negro”. Este barrio estaba habitado por sectores populares³⁵ vinculados a fábricas de la zona, a la industria frigorífica, a los aserraderos, a depósitos de materiales de construcción, al puerto y al Ministerio de Obras Públicas. Tablada y Villa Manuelita tenían muchas necesidades que entonces eran encauzadas por la vecinal³⁶: extensión de redes cloacales, electricidad, agua potable, asfalto, viviendas y control sobre las condiciones de salubridad.

Siguiendo la impronta y sociabilidad descritas, la Sociedad Vecinal comenzó a organizar una biblioteca hacia el año 1944. Asimismo, en 1953, a partir de la invitación de la vecinal, un grupo de jóvenes del barrio conformó una “Subcomisión de Biblioteca” que continuó con las típicas prácticas epocales en pos de la revitalización del espacio vecinal³⁷. Tres años después, se organizó una rifa con un costo de diez pesos con el objetivo de recaudar fondos cuyo premio principal fue una motocicleta. Un año después se lanzó la primera rifa pagadera en cuotas que tuvo gran éxito y la convirtió, ya no en una mera forma de autofinanciamiento, sino en un emblema en la ciudad: “la rifa de la Vigil”. La rifa permitió el sostenimiento y la expansión de las actividades y las grandes obras que consolidaron la fama y la grandeza de esta entidad. Así, este recurso inauguró una inédita política de financiamiento.

En virtud de lo dicho, en 1959 la Sub Comisión de biblioteca decidió independizarse de la vecinal, naciendo como Asociación Civil el 11 de noviembre. Ciertamente, tal separación

³⁴ Si bien a lo largo de la investigación utilizamos un lenguaje que contempla la perspectiva de género, en este momento nos referimos exclusivamente a “los vecinos” debido a que, en este período histórico, hay una clara división de esferas sociales masculinas y femeninas en la base de la sociedad. El lugar de la mujer era el del hogar y los/as niños y, aunque había mujeres que trabajaban, los lugares de participación política siguieron siendo eminentemente masculinos. Las mujeres participaban activamente de las actividades de las sociedades vecinales y algunas hasta participaron de sus comisiones directivas pero siempre en un lugar de menor jerarquía (Gutiérrez y Romero, 2007).

³⁵ Haremos referencia a “sectores populares” o “clases populares” en el sentido en que Gramsci (2010) conceptualiza a la “clase subalterna”. Esto es, para referirse al conjunto de los sujetos que para sobrevivir venden su fuerza de trabajo y que por tanto engordan las filas de los/as oprimidos/as.

³⁶ Las primeras Comisiones Directivas de la vecinal estaban conformadas por el peluquero del barrio, el farmacéutico, el marquero, el médico, el corredor de comercio, el lechero y trabajadores ferroviarios y portuarios (Naranjo, 1991).

³⁷ Se organizaron concursos de dibujo y pinturas infantiles, funciones de cine, exhibiciones de patín, festivales y pequeños bonos de colaboración que permiten solventar la compra de libros (Frutos, 1997).

devino en una nueva etapa en la historia de la Biblioteca Vigil, al tiempo que no significó una ruptura respecto de la matriz asociacionista. Vale decir, y coincidiendo con García (2013) cuando expresa que

(...) el núcleo de jóvenes que de allí egresa como Biblioteca Vigil, no sólo se lleva consigo unos cuantos libros y un listado de socios según se desprende del acta del día 11 de noviembre de 1959 (...), sino un conjunto de prácticas y saberes forjados en esos años que se verán resignificados a la luz de nuevas perspectivas y acontecimientos históricos. Precisamente, el mencionado documento resulta una porosa condensación en el cual se combinan legados espiritualistas del asociacionismo barrial y reorientaciones sociopolíticas que le otorgan su propia identidad. (p. 49)

De esta forma, estos jóvenes se llevan consigo un bagaje, unas prácticas relacionadas al asociacionismo que imbuirá toda su labor posterior. Más adelante analizaremos el impacto que ello tuvo en toda su labor educativa y cultural.

Otra instancia clave para el desarrollo y crecimiento de esta experiencia fue la sanción de la ley N° 5.912 (legislatura de la provincia de Santa Fe) por medio de la cual se determinó la exención de impuestos a las rifas de Vigil. Esto permitió que la Comisión Directiva de la biblioteca tomara dos decisiones que determinarían un crecimiento exponencial de la recaudación: la transformación de la rifa en bono bianual (24 cuotas) y su venta en otras provincias del país. Desde ya, tales modificaciones permitieron la ampliación territorial de la venta de bonos y el incremento de la recaudación. A su vez, el pago escalonado y la modalidad de entrega de premios, permitió aumentar la envergadura de los productos llegándose a sortear automóviles semanalmente. Los premios iban desde electrodomésticos, libros y discos, a automóviles, departamentos y viajes. Los bonos se vendían en la ciudad y distintas ciudades y pueblos de la Provincia de Santa Fe, en Mendoza, San Juan, Córdoba, Entre Ríos, Salta, Buenos Aires, Tucumán y Jujuy. A la vez, se establecieron filiales en distintos lugares de la ciudad de Rosario y ciudades vecinas como Villa Gobernador Gálvez, San Lorenzo y Villa Constitución, y en las provincias de San Juan, Mendoza y Buenos Aires (García, 2014).

Lo anterior requirió una organización de gran complejidad y demandó profundas transformaciones administrativas, técnicas y legales. Específicamente, se crearon dos departamentos a tales fines: el “Departamento de Bonos” y el Centro de Cómputos”. En este último se implementó un sistema computarizado I.B.M. de gran avanzada para la época

y que requirió la formación de recursos humanos especializados. En tales departamentos se requirió un elevado volumen de personal, y algunos/as de ellos/as fueron vecinos/as del barrio que se abocaron a la venta y cobro de bonos, al control y rendición de los/as cobradores/as, a la entrega de premios, etc.

Todas las ganancias logradas con la venta de bonos eran vertidas al sostenimiento de las actividades culturales, sociales y educativas que llevó adelante la Biblioteca Vigil. En primer lugar, en 1960 se comienza la edificación en el terreno ubicado en la calle Alem 3078 adquirido para albergar las diversas actividades de la institución, tal y como el primer elenco teatral de Biblioteca Vigil que surgió ese mismo año. En 1963 se inauguró el primer edificio y servicio bibliotecario comenzó a funcionar en esas instalaciones, y acogió la mayor parte del material bibliográfico replicado en las bibliotecas seccionales en el Instituto Secundario, en la Escuela Primaria y en los jardines de Infantes. Además, contó con hemeroteca, mapoteca, diapoteca y discoteca (Frutos, 1997). Tal empresa cultural requirió de la permanente incorporación de personal altamente calificado para sus tareas, con bibliotecarios/as o estudiantes en proceso de formación y con un sistema técnico de avanzada, elementos poco usuales en bibliotecas populares barriales. Desde el Inicio se implementó un sistema de estanterías abiertas lo cual le permitía a los/as lectores/as un mayor acercamiento a la bibliografía³⁸

Desde finales de los años 50, la institución ofreció variados cursos, algunos de ellos fueron propuestos y dictados por vecinos según los conocimientos que poseían. De esta forma, se fue armando un mosaico de ofertas entre las propuestas populares y otros talleres acaso sí dictados por profesionales, intelectuales y artistas por fuera del barrio. Desde su inicio, estos espacios poseyeron un auténtico protagonismo barrial ya que la oferta surgió de los conocimientos de los vecinos y la oferta que propuso y pensó la Comisión Directiva de la biblioteca. Ya en 1964, acompañando todo el proceso de crecimiento y consolidación del sistema bibliotecario, se oficializó la Universidad Popular. Esos talleres y cursos formaron parte de la oferta que brindó la universidad. Luego, muchos de esos cursos se transformaron en “carreras” o escuela. De esta forma, afloraron la Escuela de Teatro, de tres años de duración, la Escuela de Astronomía, la de Música y la de Artes Visuales. En la Escuela de Música se dictaban cursos de Piano, Guitarra, Guitarra acompañante, Armónica,

³⁸ Diario Democracia del Litoral, edición 26 de marzo de 1984.

Flauta Dulce, Flauta Traversa, Música de cámara con ensambles musicales, Armonía y Educación musical, que asimismo comprendía: Fundamentación teórica, Análisis, Solfeo e Historia de la música (García, 2014).

La Escuela de Artes Visuales estuvo a cargo de Rubén Naranjo, un artista plástico de la ciudad convocado para hacer un mural en la fachada del edificio, volviéndose con los años un miembro clave de la Comisión Directiva. De la misma formaron parte muchos/as otros/as artistas/as convocados/as por el artista: “Se incorporaron docentes como Albarello, Rippa, el “negro” Bogleione (...) todos íbamos pasando por la escuela de la Vigil, éramos toda gente de izquierda. Hacíamos nuestro trabajo con gran respeto hacia la gente de la Biblioteca” (Naranjo, 2004, p.7). Estos/as exponentes rosarinos pertenecientes a las corrientes vanguardistas (artísticas y literarias), vinculados/as a la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). En la mencionada escuela se dictaban los cursos de Pintura, Grabado, Dibujo, Escultura, Cerámica e Historia del Arte con una duración de 3 o 4 años en horario vespertino. Los requerimientos para el cursado de las carreras era poseer 6to año completo y más de 16 años (García, 2014). A su vez, la Universidad Popular contó con talleres de Idiomas, Mecanografía, Dactilografía, Educación Física, Artesanía, Ajedrez, Expresión Literaria, Coro y Folclore³⁹.

En 1964 se produce la apertura del Museo de Ciencias Naturales y del Observatorio Astronómico, ambos surgidos a partir de cursos dictados por vecinos. A partir de una charla que un vecino realizó sobre astronomía, se organizó primeramente un curso, luego la Escuela de Astronomía y seguidamente el Observatorio Astronómico. De la misma forma, a partir de un vecino que poseía conocimientos sobre taxidermia se organizó un curso, luego el Museo de Ciencias Naturales y, más tarde, el Departamento de Ciencias Naturales.

Algunos años después, se creó la Editorial Biblioteca⁴⁰ centrada en la publicación de libros y sumada al organigrama institucional como “Departamento de Publicaciones”. Durante sus años de producción, se publicaron 92 libros integrados en 16 colecciones de distintos géneros: ficción (poesía y prosa), ensayos (literarios y políticos), arte, historia,

³⁹ Durante el gobierno de facto de Onganía (1966-1970) la Universidad Popular debe cambiar su nombre al de “Cursos de Capacitación Popular” ya que la denominación de Universidad se restringió a los estudios superiores de órbita oficial.

⁴⁰ La idea original era llamar a la Editorial Constancio C. Vigil como la Biblioteca pero luego de una primera tirada la entidad se vio envuelta en un enfrentamiento legal con la Editorial Atlántida. Esta editorial publicaba libros bajo el nombre de Constancio Vigil y temía que, al editar la Biblioteca C. C. Vigil libro con ese sello, generara confusiones. Es así que la entidad debió llamar a su Editorial solo “Editorial Biblioteca”.

cuentos infantiles, entre otros (Naranjo y Frutos, 2006). La política editorial con la cual se emprendió este proyecto fue el de producir obras de bajo costo, fácil acceso y atractivas a los/as vecinos/as. Otro objetivo importante fue la publicación de obras de autores/as locales a los/as cuales se les hacía difícil publicar ya que el circuito editorial se encontraba concentrado en Buenos Aires.

Algunas de las colecciones editadas fueron: de ficción, “Homenajes” y “Narradores de Argentina”; de poesía, “Poetas argentinos”; la colección “Alfa”, estaba dedicada a autores/as noveles; colecciones infantiles; “Testimonios” y colecciones de educación compuestas por las series: “Apuntes”, abordaba temáticas de interés de los padres y madres de los sectores populares: niñez, adolescencia, hogar, sociedad, “Pedagogía”, analizaba problemáticas teóricas del campo de la educación y las Ciencias de la Educación, y “Praxis”, destinada a docentes para la reflexión en torno a problemas áulicos cotidianos. Como mencionábamos, las diferentes colecciones publicadas estaban pensadas para públicos determinados y se tomaban recaudos necesarios para lograrlo. Una práctica habitual fue la de, antes de publicar un escrito, acercarlo a vecinos/as del barrio para conocer sus opiniones y, así, poder analizar sus repercusiones (Oliva, 2012).

Por otro lado, en 1967 comenzó a funcionar con el nombre “Caja de Ayuda Mutua” (CAM) un departamento abocado a poner a disposición de los/as vecinos/as créditos personales, créditos para vivienda, depósitos en cajas de ahorro, y demás ayudas financiera. A su vez, la Biblioteca adquirió terrenos en Villa Diego, donde se creó un Centro Recreativo con instalaciones para realizar deporte y camping, y en el cual estaba proyectado construir un barrio de viviendas (400 viviendas) pero, por los problemas financieros y la intervención militar, no pudo concretarse. De este departamento también dependía el Centro Materno Infantil que brindaba asistencia a madres y niños/as de los/as asociados/as en forma gratuita, equipado con instrumental de avanzada (Frutos, 1997). La biblioteca también contaba con una Guardería que recibía a niños/as desde los 90 días de nacidos/as, principalmente a los/as hijos/as de los/as empleados/as y vecinos/as.

“La Vigil” y los años ‘70

El periodo abierto luego del derrocamiento del gobierno constitucional de Juan Domingo Perón en 1955 se caracterizó por la inestabilidad política. Cavarozzi (1987) sostiene que en

el caso argentino, al reiterarse los ciclos de ascenso, crisis y desintegración de todos los gobiernos constitucionales y de facto, casi el único atributo que distinguió a cada etapa de la anterior fue la mayor intensidad y violencia de las turbulencias políticas. Así, con posterioridad a 1955, se conformó una nueva forma de hacer política donde se sucedieron ciclos de desarticulación y recomposición de alianzas sociales que generaron una situación de equilibrios precarios alternativamente rotos y reestablecidos⁴¹.

Cavarozzi también distingue dos etapas en las cuales se generaron equilibrios dinámicos: de 1955 a 1966 y de 1966 a 1983. Mientras que la primera etapa estuvo conformada por gobiernos “débiles” donde su perdurabilidad era puesta en juego por presiones externas y se sostenían sobre empates internos a cada gobierno, la segunda se caracterizó por gobiernos “fuertes” donde todo intento de “desequilibrio” fue violentamente abortado. Desde ya, tales rupturas lesionaron una y otra vez el tejido societal, es decir, la alteración y erosión de patrones básicos de organización e interacción social (Cavarozzi, 1987).

Mientras que los gobiernos “débiles”, tanto civiles como militares, buscaron fundar regímenes semidemocráticos imponiendo o no cuestionando la proscripción del peronismo, los gobiernos “fuertes” se propusieron lograr transformaciones radicales de la política y los colectivos. Para lograr tales transformaciones impusieron enfoques “quirúrgicos” sostenidos en la premisa de la “enfermedad” de la sociedad argentina. Tal “enfermedad” se evidenciaba en la crisis de autoridad, el desorden laboral, la indisciplina y los gobiernos militares portaban la “cura” a tales males. De esta manera, se sucedieron diversos “tratamientos” brutales donde se generalizó y extendió la represión estatal. Todo esto produjo un enrarecimiento de la vida cotidiana y los diversos ámbitos de ciudadanía, la diseminación del miedo que impregnó las relaciones interpersonales, el desmantelamiento de circuitos sociales, culturales, académicos, etc. Desde ya, estas transformaciones se vieron retroalimentadas eficazmente por una sociedad que se concibió a sí misma como incapaz de generar autónomamente soluciones consensuales a través del juego de intereses y orientaciones contrapuestos.

Coincidentemente con este planteo, Portantiero (1989) atribuye la inestabilidad política de nuestro país a una lógica de “empate” entre fuerzas alternativamente capaces de vetar los

⁴¹ Veremos que tales rupturas y continuidades se expresaron singularmente en el campo educativo, remitirse al Capítulo 3 El proyecto político pedagógico del Instituto Secundario “Constancio C. Vigil”.

proyectos ajenos pero sin recursos para imponer de manera perdurable los propios. Existiría, de esta manera, una situación de “empate hegemónico” donde el Estado quedaría progresivamente aislado de la sociedad.

Por otro lado, Gordillo (2003) sostiene que desde 1955 a 1973 se extendió un periodo caracterizado por la inestabilidad política y la imposibilidad de legitimar un modelo económico y social alternativo al peronismo. En esos años se produjo un pasaje de la resistencia de los movimientos populares a una abierta confrontación política. En estas décadas, la autora reconoce tres etapas: de 1956 a 1969 donde predominó la resistencia y la protesta obrera conjuntamente, sumado a la conformación de un nuevo actor social que ciertamente cobró especial protagonismo: la juventud. Una segunda etapa desde 1969 hasta finales de 1970 donde emergió y explotó la rebelión popular, fruto de años de “acumulación política”, y la creación de movimientos sociales opositores al régimen. Finalmente, desde 1971 a 1973 cuando se produjo un pasaje a la acción política que adoptó diferentes formas y vías de expresión.

Durante la primera etapa mencionada, con la proscripción del peronismo surgen prácticas sociales protagonizadas por las clases populares, cuya acción directa respondía a la veda del partido político mayoritario: el peronismo. La proscripción produjo un reforzamiento de la identidad peronista, habilitó su reconstrucción y se convirtió en un aglutinante del movimiento. La segunda etapa se abrió sobre el quiebre que implicó el “Cordobazo”⁴² y el “Rosariozo”⁴³ para el régimen de la “Revolución Argentina”. Al respecto, Gordillo (2003) sostiene que ambos hechos marcaron la transformación de la protesta obrera en rebelión popular y puso en escena la modalidad de las insurrecciones urbanas. En este contexto surge un nuevo fenómeno social: las organizaciones armadas, que buscan combinar la lucha política con la “militar” como forma de generar condiciones favorables a la transformación social⁴⁴.

⁴² Por “Cordobazo” se conoce a la insurrección popular acaecida en la ciudad de Córdoba el 29 de mayo de 1969. Durante esa jornada el pueblo cordobés se enfrentó a las autoridades de la autodenominada “Revolución Argentina”.

⁴³ El “rosariozo” fue una serie de movimientos de protesta, incluyendo manifestaciones y huelgas realizadas en la ciudad de Rosario, Santa Fe, entre los meses de mayo y septiembre de 1969 contra la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970).

⁴⁴ Respecto de las organizaciones armadas Pablo Pozzi (2006) sostiene que su surgimiento se puede hallar en los años ‘60 pero que luego de 1973 se dio un crecimiento exponencial llegando a un pico en las jornadas del Rodrigazo, en 1975. Así, plantea que la característica particular de la guerrilla no era el uso de la violencia política, sino que la lucha armada era considerada una de las vías para la toma del poder y la transformación

Ya en la tercera etapa, en el contexto preelectoral (1973) se combinó la lucha política llevada adelante por los distintos sectores sociales con la represión utilizada por el gobierno para sofocar las manifestaciones de rebelión popular y el accionar de las organizaciones armadas. Con el retorno de Juan Domingo Perón al país y al gobierno, no se logró la “prometida” paz social sino que, las diferencias políticas de los distintos sectores al interior del movimiento peronista:

(...) los antagonismos políticos, el autoritarismo y la intolerancia presentes en la sociedad y en su cultura política conducirían a una espiral creciente de violencia⁴⁵ en el intento por definir a quienes les correspondía ser los artífices del nuevo proyecto de país por construir, una vez liberados –al menos provisoriamente- de la tutela militar. Sin embargo, la “patria socialista” no sería posible y un nuevo golpe –el más terrible de la historia argentina- cerró definitivamente el ciclo que se había abierto en 1955 y con él todos los proyectos de construcción de un orden superador de inclusión para todos y que permitiera superar las antinomias del pasado. (Gordillo, 2003, p.378)

Por otro lado, a mediados de los años 70 comienza a sentirse con mayor fuerza los efectos de la crisis económica mundial de 1973 conocida como “crisis del petróleo”. En nuestro país, el Ministro de Economía José Gelbard (1973-1974) intentó mantener el “Pacto Social” del gobierno peronista para controlar la inflación e intentar una redistribución de la riqueza. El “Plan de Gelbard” fue fuertemente criticado por amplios sectores por lo que debió renunciar y, en su lugar, asumió Celestino Rodrigo⁴⁶ quien aplicó lo que se conoció como el “rodrigazo”: devaluación del peso, aumento de precio de los servicios públicos, aumento del precio de los combustibles y aumento de los salarios. Como consecuencia se disparó la inflación y disminuyó el poder de compra de los/as trabajadores/as. Los sectores económicos respondieron con el desabastecimiento de mercaderías.

revolucionaria socialista de la sociedad. Incluso se dio en un contexto a nivel mundial de emergencia de esta tipología de organizaciones que protagonizaron la Revolución Cubana (1956), la liberación de Argelia (1962), etc.

⁴⁵ Nos parece interesante el análisis que realiza Pablo Pozzi (2006) respecto de la violencia en este momento histórico: “(...) en muchos trabajos parecería que la violencia irrumpió, en un cielo azul y despejado de una sociedad pacífica y armoniosa, de la mano de una juventud entusiasmada por la gesta guevarista, y que la mayoría del pueblo repudiaba el accionar armado, sobre todo después de 1973. Esta es una visión particularmente ahistórica. La historia argentina está plagada de hechos de violencia política. Además de las masacres de indígenas, de gauchos y de obreros, las elecciones fueron siempre peleadas a tiros por lo menos hasta 1946. Más aun, los partidos políticos tenían un aparato armado, generalmente para la autodefensa” (p.6).

⁴⁶ Amigo personal de J. López Rega.

Todos estos vaivenes, y en especial el rodrigazo, afectaron la solidez financiera de la Biblioteca Vigil produciendo un importante atraso en la entrega de premios de productos no recibidos desde las empresas afectadas. En rigor, tal fenómeno implicó la caída del elemento casi primordial de la institución: las rifas.

Prontamente, la licuación de los salarios tuvo su correlato en los resultados financieros, configurándose entonces el rasgo que diferencia este año del anterior: de forma absolutamente inédita en la historia de la entidad, el “rodrigazo” convirtió en deuda todos sus ingresos, dado el aumento extraordinario de los precios de los productos que se compraban para premios. (...) por primera vez, la gran empresa “Biblioteca Vigil”, arrojaba pérdidas. Simultáneamente, no solo los bienes materiales quedaban fuera de control, pero aún, se volvía ingobernable el sostenimiento del bien simbólico más sensible de la organización: su fiabilidad económica y autoridad cosechada. (García, 2014, p.213)

Para afrontar los efectos de la crisis y contrarrestarlos, la entidad realizó la venta de bienes muebles e inmuebles prescindibles, la reducción “no conflictiva” del personal, la solicitud de créditos, el establecimiento de un sistema de socios/as honorarios/as, actividades de recaudación de fondos y el pedido de subsidios para las escuelas primaria y secundaria (García, 2014).

Respecto la recepción de la crisis por parte de los afectados, en términos generales puede decirse que fueron tolerantes y aguardaron la resolución del problema para el cobro de sus premios. Sin embargo, transcurridos algunos meses la entidad comienza a recibir demandas judiciales por parte de un grupo de ganadores/as afectados/as. Respecto de tal coyuntura, García (2011) entiende que un número significativo de compradores no eran vecinos de la entidad o siquiera residían en la ciudad, desconociendo con ello la labor sociocultural de “Vigil”.

Paralelamente, Biblioteca Vigil se convirtió en blanco de la violencia política. El día 11 de abril de 1975 el barrio Tablada amaneció con el estruendo de una bomba que redujo a escombros gran parte de la entrada del Instituto Secundario C. C. Vigil. Tiempo después la entidad fue víctima de la explosión de otra bomba y foco del fuego de una ametralladora en el frente de la biblioteca en plena jornada escolar. Si bien existieron dudas sobre la autoría de los atentados, un último episodio, anterior a la intervención militar, dio indicios más claros: una noche ingresaron a la biblioteca encapuchados que robaron bienes de la

institución, maniataron a los serenos y pintaron en la oficina de la Comisión Directiva las siglas “AAA”⁴⁷.

Finalmente, el 25 de febrero de 1977, alrededor de las 10 de la mañana se concreta la “Intervención Normalizadora” de la Biblioteca Vigil cumpliendo el decreto N° 0942/77 elaborado por el Gobernador de la provincia de Santa Fe, Jorge Desimoni (1976-1981). Las razones esgrimidas para la intervención fueron graves falencias económicas.⁴⁸ El Capitán de Corbeta Esteban César Molina fue designado interventor normalizador y lo acompañaron el asesor legal Dr. Mario Julio Pin y un asesor contable de apellido Emilio Cancilieri. La Comisión Normalizadora operó durante veinticinco días y tuvo el doble objetivo de: inhabilitar de forma permanente a quienes actuaron en la “Asociación Biblioteca Popular Constancio C. Vigil” y disponer su liquidación. Mientras, tanto se prohibió e inhabilitó a los miembros de la Comisión Directiva y a la institución por medio de la Resolución n 137/77. De ese modo, se le retiró la autorización para funcionar como mutual, salvo para la continuación de la actividad de las escuelas curriculares.

El 15 de abril de 1977 el Coronel R. Sócrates Orlando Alvarado asumió como interventor liquidador y exigió la entrega de todos los bienes patrimoniales, la renuncia de la Comisión Directiva, la renuncia de las autoridades escolares y de los miembros del Departamento de Educación y Cultura. La Comisión Directiva y los/as directores/as de las escuelas realizaron una reunión para definir las acciones a tomar y, luego de un debate donde oscilaron las posiciones de renunciar y de “que nos echen”, primo la de renunciar. Incluso, la C. D. confeccionó un inventario⁴⁹ de todos los bienes patrimoniales de la institución, acción necesaria en un proceso de regularización financiera, pero que las autoridades de la intervención se negaron a firmarlo (García, 2014). Desde 1977 a 2008 los bienes de la Biblioteca estuvieron en liquidación, la mayor parte de sus bienes fueron quemados, desmantelados, destruidos, rematados y vendidos fraudulentamente. Todos los servicios de “la Vigil” fueron cerrados a excepción de las escuelas curriculares, “a todas

⁴⁷ La Alianza Anticomunista Argentina (Triple A) fue un grupo parapolicial y terrorista de extrema derecha peronista que asesinó y utilizó métodos como las amenazas, las ejecuciones sumarias y la desaparición forzada de personas durante la década de 1970.

⁴⁸ García (2011) afirma que las demandas judiciales presentadas fueron la “excusa” para la intervención militar ya que, en documentos hallados en el Archivo Provincial de la Memoria de la Ciudad de Santa Fe, constan averiguaciones de la SIDE desde el año 1968 sobre la Biblioteca y los miembros de la Comisión Directiva.

⁴⁹ Tal inventario fue nombrado por la Comisión Directiva como “Memorándum sobre la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” con fecha 25 de abril de 1977.

lucen, la declarada intervención financiera resultó un dispositivo de encubrimiento para una (otra) intervención ideológica, política y pedagógica” (García, 2011).

Esta otra intervención encubierta a la que alude Natalia García se hace visible ante los hechos ocurridos el 10 de mayo de 1977: la desaparición forzada de miembros de la Comisión Directiva de la “Vigil”. Durante la madrugada de ese día, 8 integrantes de la C. D. fueron ilegalmente detenidos por las FFAA: Francisco Routaboul, Renato Perrota, Platón y Augusto Duri, Omar Pérez Cantón, Alberto Pedrido, Raúl Frutos y Domingo De Nichilo. Permanecieron 90 días desaparecidos donde se les realizaron interrogatorios acerca de la actividad de la entidad. Luego, fueron declarados como detenidos por el Poder Ejecutivo Nacional y, finalmente, fueron liberados el 24 de diciembre de 1977.

Como mencionábamos, con la intervención militar se puso fin a los “Cursos de Capacitación Pedagógica”, a pesar de constar con 400 inscriptos/as para ese año lectivo, el Departamento de Ciencias Naturales también fue clausurado y, como relata Rubén Naranjo, sus animales embalsamados fueron utilizados para la práctica de “tiro al blanco”. Se produjo el robo del lente del telescopio del Observatorio Astronómico adquirido en Alemania de la Óptica Zeiss. Los servicios sociales como el Centro Recreativo y Deportivo, la Guardería y la Caja de Ayuda Mutua también fueron clausurados y sus bienes dismantelados y subastados. El llamado “parasistema” de la Biblioteca Vigil fue dismantelado produciendo un gran impacto en la vida cotidiana de los/as vecinos/as que ya no accederían a esos servicios/derechos que desde hace 18 años se venían sosteniendo⁵⁰.

2.3 El Instituto Secundario “Constancio C. Vigil”

En 1970 “Vigil” inauguró la escuela secundaria llamado Instituto Secundario “Constancio C. Vigil”, incursionando entonces en el sistema de enseñanza formal. Recién dos años después, se creó la escuela primaria. Como resulta evidente, los proyectos de educación formal fueron posteriores a los cursos y escuelas de la UP. En tal sentido, la entidad ya contaba con un bagaje amplio de experiencia en lo educativo que le sirvió para proyectar estas nuevas experiencias.

Los espacios que no pertenecían al ámbito formal (Universidad Popular) fueron denominados por la institución como parasistema, mientras que las escuelas de educación

⁵⁰ Remitirse al Capítulo 3 “El proyecto político pedagógico del Instituto Secundario Constancio C. Vigil”.

formal fueron sencillamente llamadas “curriculares”. En cuanto a la relación entre ambas dimensiones, Raúl Frutos relata:

(...) cuando ya se crean las escuelas curriculares, ese espíritu [características de la U.P.] se trata de mantener. Porque, aunque de todas maneras hay que ajustarse a una programación ya oficial, hay que mantener... pero de todas maneras siempre...por eso hicimos la Escuela Primaria y Secundaria de doble escolaridad, justamente para dar todo esto otro que escapa a la programación curricular, eh... oficial. (citado en García, 2014, p.164)

Entonces y curiosamente, la entidad incursionó “en lo educativo” antes que en “lo escolar”, y ese “espíritu” que guio al parasistema fue volcado para proyectar las experiencias de educación curricular (Frigerio, 2007). Coincidimos con García (2014) en que “el sistema era la escuela; el parasistema, una pedagogía que la contenía y desbordaba” (p.163). Como mencionábamos, al surgimiento del Instituto Secundario, la “Vigil” ya contaba con más de diez años de experiencia en educación popular. Sin embargo, el parasistema no solo se erigió como una experiencia, un antecedente, sino que “Vigil” estableció una relación de complementariedad. Sistema y parasistema se convirtieron en el sostén de los objetivos y principios de “Vigil”. Más adelante analizaremos con mayor profundidad cuáles eran estos objetivos y principios y cómo esta relación e intento complementariedad entre el sistema y el parasistema se constituye en su “columna vertebral”.

Esta iniciativa resultó bien recibida por el barrio por cuanto carecía de una escuela gratuita y laica, y más aún, considerando que se trataría de “la escuela de la Vigil”, vale decir, un nuevo emprendimiento para los sectores populares. Si bien el proyecto estuvo pensado para los/as jóvenes de la barriada, hacia 1972 ya se registraba una transformación en la matrícula compuesta por jóvenes de clase media que residían en el centro de la ciudad y cuyos padres se sentían atraídos/as por los aires de progresismo que rodeaba a esta experiencia. Es así como se subvierte el circuito tradicional del “éxodo al centro” en búsqueda de una “mejor educación”. En tal sentido, García (2014) plantea que hubo cuatro factores que incidieron en este proceso: la calidad de la enseñanza efectivizada en los particulares planes de estudios, la formación académica del plantel docente, las

características de la infraestructura y la “lectura” de que “La Vigil” era una experiencia “progresista”⁵¹.

Lo anterior se expresa en la cultura material⁵² de esta particular escuela. Específicamente, el Instituto Secundario fue equipado con 25 aulas, laboratorios de físico-química y ciencias biológicas, biblioteca escolar, sala de profesores, aulas de música, un gimnasio cubierto y dos gimnasios semicubiertos, rampas de acceso, patios y espacios de recreación.

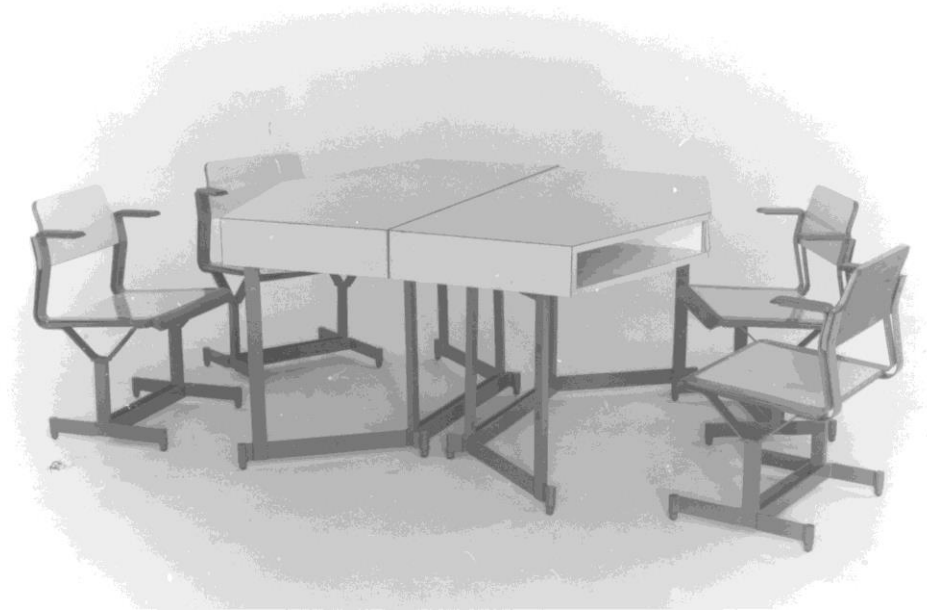


La foto corresponde a los laboratorios de físico-química y ciencias biológicas.

-Mobiliario y recursos didácticos: también se construyó mobiliario en el Departamento de Construcciones especialmente diseñado para su uso en las “escuelas Vigil”. Este mobiliario poseía una forma determinada que hacía sencilla su movilización para dinámicas de trabajo grupal o individual, como se puede visualizar en la imagen.

⁵¹ En 1973, debido a la creciente demanda, se implementó un sorteo como mecanismo para el ingreso a las escuelas.

⁵² Sarmiento Ramírez (2007) afirma que la cultura material tiene “estrecha relación con las exigencias materiales que pesan sobre la vida del hombre y a las que el hombre opone una respuesta que es precisamente la cultura” (p.224).



-Aspectos asistenciales: a su vez, se brindaban créditos desde el C.A.M. para vestimenta, transporte, textos escolares y ayudas monetarias. Se implementaron becas de trabajo para los/as estudiantes del Ciclo Superior para evitar la deserción por factores económicos. Las becas consistían en el trabajo en las secciones de Encuadernación, Imprenta y Biblioteca Central y también aportaban al aprendizaje y formación en oficios.

-Recursos humanos y equipos: se contó con gabinete psicopedagógicos, de orientación vocacional, médicos y deportólogos. Todos estos gabinetes estaban orientados a la prevención y a la atención de problemáticas de los/as estudiantes. El equipo de personal estaba compuesto por 62 profesores, 12 directores de cursos, 7 preceptores y 9 auxiliares (Comisión de Recuperación de la Biblioteca Popular C. C. Vigil, 2004, p.20).

Al momento de comenzar a funcionar el Instituto contó con seis divisiones de primer año con 163 estudiantes (108 niñas y 55 varones), en 1971 ingresaron a primer año 141 estudiantes (90 niñas y 51 varones) (Frutos, 1997). “Los alumnos concurren 7 horas cátedra por la mañana y 3hs por la tarde (horas cátedras de 40 minutos agrupados en unidades de 80 minutos). La doble escolaridad permitió incrementar dos horas de inglés y una de biología, en el plan de materias exigidas por la Nación, agregándose una hora de Contabilidad Práctica, una de Caligrafía y cinco de Estudio Dirigido” (Naranjo, 1974, p.293).

Se dictaba básicamente el programa oficial pero con la implementación de la doble escolaridad, algo “raro en una escuela gratuita y de un barrio de empleados y obreros”⁵³. El turno extendido permitió el dictado de materias complementarias, como Taxidermia en Ciencias Biológicas o materias como mecanografía, cerámica, curso de IBM⁵⁴. También se agregaron Técnica Museológica, Técnicas de Perfoverificación y Física Integrada. Desde 1970 a 1972 la estructura superficial del curriculum estuvo compuesta por un Ciclo Básico hasta 3er año y un Ciclo Superior con las terminalidades “Bachiller especializado en Cs Biológicas” y “Bachiller especializado en Ciencias Físico-matemáticas. A partir de 1973 se implementó una modificación en la curricula y se incluyeron las terminalidades “Perito Mercantil” y “Bachillerato Común”⁵⁵.

Intervención militar e impacto en el Instituto Secundario

Sobre tan particular momento, cabe señalar que:

La única estructura institucional que la intervención liquidadora sostuvo fue el sistema de escuelas curriculares: jardín de infantes, escuela primaria el Instituto Secundario Constancio Vigil. No obstante, igualmente fueron cerrados y destruidos sus bibliotecas especializadas, laboratorios y gimnasios. Específicamente, el espacio que más sufrió la política educativa procesista (Kaufmann, 2006) fue el Instituto Secundario con la supresión de los sistemas de becas y de “directores de curso”; los gabinetes psicopedagógicos y el servicio médico integral. (García, 2011, p.7)

Con la intervención militar, primeramente se desguazaron los componentes de la cultura material que caracterizara a la institución. Vale repasar: las becas de trabajo, de materiales, de uniforme y de transporte fueron eliminadas. Los laboratorios y gimnasios desguazados y el acceso al material bibliográfico se vieron empobrecidos por el desmantelamiento de las bibliotecas seccionales, la biblioteca central y la Editorial.

En el ámbito escolar, el ciclo lectivo 1977 inició sus clases sin el apoyo del Gabinete psicopedagógico y médico, y los espacios “Estudios Dirigido”, “Orientación Emocional” y

⁵³ Diario Democracia del Litoral, edición del día 28 de marzo de 1984, p.4.

⁵⁴ Diario DEMOCRACIA del Litoral 28/03/84.

⁵⁵ Tal modificación se debió a que se tomó en consideración los resultados arrojados por una encuesta realizada en 1969 entre los/as vecinos/as acerca de las preferencias de la formación de la escuela secundaria. El 46% de los/as asociados/as manifestaba preferencias por la terminalidad comercial ya que permitía una rápida salida laboral, el 27% se inclinaba por la modalidad industrial o técnica y solo el 20% manifestaba su adhesión a la modalidad científica (García, 2014).

“Orientación Vocacional” fueron eliminados de la currícula. Es así que, no solo se le amputó al sistema su “columna vertebral”, el parasistema, sino que se eliminaron aquellos elementos que distinguieron el proyecto político pedagógico de “Vigil”.

Lo particular de la metodología intervencionista resultó en el cambio de autoridades, en lo general y en lo particular del establecimiento estudiado. Primeramente se suprimió el Departamento de Educación y Cultura, que estuvo a cargo de Mario López Dabat⁵⁶, y se suplantó por una “asesoría pedagógica” asumida por Ramón Alcides Ibarra.⁵⁷ La Dirección, hasta entonces a cargo de Rubén Naranjo, quedó en manos de Carlos Sfulcini (1977 y 1978), luego fue asumida por el Arquitecto Ernesto Janda (1978-1980) y, finalmente, por la Prof. Marta Pareja de Rodríguez hasta 1982. La Subdirección, hasta entonces a cargo de la Prof. Elba Parolín fue asumida por Raúl Pangia⁵⁸ hasta 1980.

En este sentido, García (2014) hace referencia a que en el Instituto Secundario operó un profundo cambio ideológico encarnado en las nuevas autoridades. En medio de este clima, se instaló, entre docentes y estudiantes, el dilema de “irse” o “quedarse” y resistir”. En opinión de la autora, la idea “quedarse” se asoció a la de “resistir” si bien solo es posible analizar “caso a caso”, “subjetividad tras subjetividad” si la decisión de irse o quedarse fue una forma de “resistencia”. Es decir, la decisión debe leerse en términos subjetivos ya que para lo que algunos/as era “irse” y “abandonar” para otros/as era “irse para resistir”. De esta manera, algunos/as docentes y estudiantes decidieron “irse” y otros/as “quedarse”.

La turbulencia política y económica de 1975/76 provocó un primer alejamiento de docentes y empleados/as y con la intervención militar, los telegramas de renuncia fueron

⁵⁶ Mario López Dabat fue profesor del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Esta institución adquiere tal nombre recién en 1979, anteriormente se llamaba Facultad de Filosofía y Letras, luego, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre y posteriormente, Facultad de Filosofía.

(Datos extraídos de: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php?id=historia>)

⁵⁷ Ramón Alcides Ibarra fue oficial de la policía provincial, identificado por sobrevivientes de la última dictadura militar por su nombre de guerra “Rommel”, tuvo accionar en el centro clandestino de detención “Servicio de Informaciones”.

⁵⁸ Raúl Pangia fue funcionario de los Servicios de Inteligencia incluso antes del golpe de 1976 y participó en el período 1974-1975 de la depuración del personal docente de la Facultad de Psicología (UNR). En “Vigil” ocupó el cargo de Vicedirector y se desempeñó como docente de las asignaturas Psicología y Formación Moral y Cívica.

significativos en todas las escuelas. A su vez, decenas de docentes fueron alcanzados por la ley de Prescindibilidad (N. 21274)⁵⁹ por lo que fueron cesanteados/as de sus funciones.

A su vez, con la intervención militar ingresaron un grupo de profesores/as que se manifestaron abiertamente a favor del proceso dictatorial, en general, y la militarización (Kaufmann, 1999) de la escuela, en particular. García (2014) denomina a estos/as actores institucionales, afines a la política intervencionista, como “camarillas” y sostiene que efectivizaron prácticas de colaboración civil. Esta colaboración es definida por la autora en términos de “comportamientos y actitudes sociales que potenciaron y dinamizaron fuerzas clandestinas y represivas estatales” (p.352).

Algunos/as de los/as docentes y estudiantes que se “quedaron” fueron objeto de acontecimientos intimidatorios como “interrogatorios” y tratos violentos por parte de las autoridades interventoras en la búsqueda de identificar militantes “subversivos”. De esta forma, la cotidianeidad escolar se vio trastocada y se instaló un clima de tensión y terror. A su vez, aparecieron nuevos rituales ajenos a “Vigil”: izar la bandera, formar fila, “ir a la dirección”, “pasar al frente a dar la lección”, etc. Por su parte Marcelo Abaca afirma:

(...) en el 77 se puso todo mucho más difícil mucho más estricto, muchos docentes no vinieron más, aparecieron hombres nuevos, gente rara, con un aspecto más tosco, más duro, en quinto años nos infiltran a una persona, aparece a mitad del 78 una chica que era más grande que nosotros con el verso de que había vuelto de Estados Unidos a Rosario. Por los dichos de los compañeros esta mina tenía, digamos, antecedentes de todos nosotros, aparentemente, es probable, que sé yo, fue raro que aparezca alguien más grande a mitad de año, que sé yo, fue todo muy raro. (Anexo, p.167)

Finalmente, en 1981 se transfieren las escuelas curriculares de la Biblioteca Vigil a la órbita de la provincia de Santa Fe y se pasaron a llamar “Complejo Pedro de Vega”. De esta forma se dio fin a los últimos vestigios del proyecto cultural, social y educativo, de raíz popular que fue la Biblioteca Constancio. C. Vigil.

A lo largo de este recorrido pudimos adentrarnos en la historia de la Biblioteca Constancio C. Vigil. Desde sus orígenes en el corazón del barrio Tablada, a sus años de esplendor acontecidos en el cambio de la década `60 - `70 y principios de los años `70. “La

⁵⁹ En 1976 la Ley de Contrato de Trabajo fue reemplazada por la Ley de Prescindibilidad. La finalidad de la misma fue separar de su empleo y de la relación con sus compañero/as a todos/as aquellos/as empleados/as considerados/as activistas vinculados/as con la subversión.

Vigil” expandió sus horizontes barriales dando origen a un proyecto cultural, social y educativo innovador y popular que adquirió gran fama, a la vez, que se convirtió en faro de la cultura popular. La autogestión, la cooperación, la solidaridad y el diálogo constante con los/as vecinos/as se constituyeron en pilares sostenidos y defendidos, no solo por los/as integrantes del proyecto, sino por quienes colaboraron con la misma de diversas formas.

El Terrorismo de Estado vio en “La Vigil” un peligroso enemigo. Así, entendió y determinó que aquella era un foco de “subversión” y que su proyecto debía ser eliminado. Podemos decir, con la soltura que brinda el alejamiento histórico, que en “Vigil” sí hubo “subversión”: subversión en su modo de construir su proyecto, de “abajo” hacia “arriba”; subversión en incluir, organizar y dar voz a los/as de “abajo”, subversión en darle a los/as de “abajo”, esos/as “negritos/as”, “lo mejor posible”, subversión en poner en jaque el tradicional circuito periferia-centro y, finalmente, subversión en el arraigo subjetivo que caló tan hondo en sus protagonistas que ni la Dictadura pudo borrar una historia que se empeña en resurgir: ciertamente “Vigil” fue “La Vigil”.

CAPÍTULO 3

El proyecto político pedagógico del Instituto Secundario “Constancio C. Vigil”

3.1 Contexto histórico: la educación argentina en las décadas del ‘60 y ‘70

Como es sabido, las décadas del ‘60 y el ‘70 se caracterizaron por una profunda y extensa inestabilidad político-institucional sustancialmente producida por la interrupción de los gobiernos democráticos⁶⁰. Asimismo, cada ruptura trajo consigo unas políticas socioeconómicas gestadas al calor de diversas configuraciones y concepciones estatales de gran impacto societal.

Ciertamente, lo dicho tuvo sus propias configuraciones en el sistema educativo; mejor decir, en un conjunto de definiciones y prácticas de modelos y estilos educativos⁶¹. En lo particular del contexto, Braslavsky (1987) propone una periodización no atada a las gestiones gubernamentales sino, antes bien, articuladas a las rupturas y continuidades de las políticas educativas efectivizadas, y en tal sentido identificadas como modelo tecnocrático, “de modernización social” y de “congelación política”.

Desde la mirada de Adriana Puiggrós (2003), luego de 1955 se sucedieron en nuestro país diferentes proyectos pedagógicos: el tecnocrático de corte desarrollista y de corte autoritario, el peronista corporativista, el peronista revolucionario y el dictatorial.

En dicho marco, la autora plantea que el normalismo, en tanto proyecto político educativo, ingresó en una paulatina crisis de sentido y que de los proyectos pedagógicos

⁶⁰ De 1962 a 1963, por medio de un golpe cívico militar, asumió José María Guido; de 1963 a 1966 fue presidente Arturo Illia; de 1966 a 1973 se instaló otro gobierno militar de la mano del general Juan Carlos Onganía; de 1973 a 1976 gobernó el peronismo y de 1976 a 1983 aconteció otro gobierno de facto.

⁶¹ Braslavsky (1987) afirma que un modelo o proyecto pedagógico implica la formulación de objetivos para la educación nacional, la articulación deseada según los modos de actividad política vigente, el grado de participación otorgado a los distintos sectores sociales en la formulación, puesta en marcha y control de los procesos educativos. El “modelo determina la estructura de la burocracia y del sistema educativo deseable y viable por los sectores hegemónicos en las instituciones estatales, define modos o estilos de funcionamiento y formula metas referidas a la población que se desea abarcar y a los recursos destinados a ese fin” (p.77).

que le sucedieron, ninguno logró “instaurar un nuevo proyecto cualitativamente superador de la modernización novecentista” (p.32).

En este sentido, Myriam Southwell (2003) afirma que la década del 50 en Argentina ha sido conocida por las tendencias educativas del tecnocratismo y el desarrollismo. El desarrollismo se focalizó en la vinculación entre educación y economía, planteando que la función del sistema educativo era atender a los requerimientos del crecimiento. De esta manera, adhería con ello al paradigma que establecía una relación directa entre desarrollo y aumento de la calidad educativa por vía de la formación de recursos humanos. Así, predominó la creencia en el “cambio” por vía del progreso y la movilidad social siendo la educación el eje clave de todo el proceso. En tal horizonte, la sociedad norteamericana aparecía como el modelo deseable a imitar, y como el punto culmine del progreso.

En el terreno institucional, la corriente tecnocrática tuvo su mejor expresión en una insistencia por la planificación escolar, que, si bien tuvo una base común con el desarrollismo, presentó cierta exacerbación en el aspecto meramente técnico de la planificación. Vale decir, el desarrollo y el progreso pasaron a un segundo plano en tanto el énfasis se encontraba en el planeamiento, la programación y el control de los contenidos y su evaluación “eficiente” volviéndose una aséptica herramienta, “neutral” y “racional” para la toma de decisiones en la cotidianeidad escolar⁶².

Por otro lado, resulta interesante sumar los aportes de Carolina Kaufmann (1999), en lo particular, respecto del despliegue de una pedagogía autoritaria acaso no exclusiva de los regímenes de facto. Esto es, a partir de la década del ‘60, se dio la conformación lenta y progresiva de una pedagogía autoritaria que se podía constatar en forma de *microautoritarismos pedagógicos*. La autora afirma que en momentos de gobiernos de facto esta pedagogía se intensificó, mientras que, en momentos democráticos, se encontró en estado latente o se amparada y resguardada en instituciones privadas.

Educación Desarrollista de corte Tecnocrático

⁶² Desde la óptica de Southwell (2003), en nuestro país, el tecnocratismo se erigió contra lo que se llamó como “irracionalismo” encarnado en los sectores eclesiástico y espiritualistas. Este último se constituyó a partir de una corriente pedagógica centrada en la trascendencia, en la elevación espiritual de los sujetos pedagógicos. Asimismo, pugna por la superación de la mundanidad mediante el cultivo de los valores espirituales.

No obstante el proceso de industrialización propio de los años '50 requirió de una creciente incorporación de mano de obra especializada, Braslavsky (1980) plantea que los efectos reales resultaron en la atracción de capitales extranjeros, modernización tecnológica y aumento de la productividad que – precisamente – se basó en una retracción de tales recursos. A su vez, tal dinámica se concentró en los sectores del comercio y servicios evidenciándose un estancamiento en la trama laboral propiamente industrial, a la vez que, un ascenso en el empleo de trabajadores con un mayor grado de especialización.

Asimismo, se constató una creciente aspiración a la elevación del nivel educativo producto de la incorporación de nuevos sectores sociales al sistema educativo y al sector económicamente activo (Braslavsky, 1980). Arturo Frondizi (1958-1962) fue uno de los máximos exponentes de este paradigma, por cuanto sustanció políticas de Estado que partía de la consideración de la educación como inversión a largo plazo en capital humano.

La influencia de las teorías desarrollistas imprimieron una nueva óptica para el tratamiento de las problemáticas educativas al pensarlas atadas a los procesos de desarrollo económico: “Crecer es sinónimo de desarrollo y para desarrollar el país es necesario educar a sus habitantes” (Braslavsky, 1980, p.282). A su vez, estas teorías introdujeron conceptos económicos al campo de la educación con la consiguiente transformación paradigmática: la educación, de ser derecho social pasa a ser concebida como una “inversión”, y ya no para formar al/a la ciudadano/a, sino para formar “recursos humanos”, capital humano. Asimismo, en estas teorías se observó una concepción evolucionista de la sociedad al sostener que el desarrollo era continuo y por etapas: en el estadio superior se encontraban las sociedades industrializadas que constituían los modelos a imitar.

Bajo este paradigma, en 1961, se creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), a partir de sugerencias de la CEPAL⁶³; organismo que tenía por función el impulso de políticas desarrollistas en la región, por cierto alentadas durante los gobiernos de José María Guido⁶⁴ y Arturo Illia. En clara sintonía, se crearon también el sector de educación del CONADE y la Unidad de Planeamiento del Consejo Nacional de Educación.

⁶³ La CEPAL (Comisión Económica para América Latina) es un organismo dependiente de la ONU (Organizaciones de las Naciones Unidas) encargado del desarrollo económico y social de la región. De 1950 a 1963 estuvo dirigida por el argentino Raúl Prebisch (Southwell, 2003).

⁶⁴ El gobierno de Arturo Frondizi fue interrumpido por un golpe cívico militar que instala al empresario José María Guido.

Avanzando hacia el gobierno de facto de la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973), pudo verificarse una profundización de los componentes más tecnocráticos de esta corriente, a la vez que se acentuó su vertiente más economicista reduciéndola a una variable de tal tipo. La fe en el progreso y en la educación como su motor, acentuaron el fortalecimiento de la racionalidad técnica. Fue así que el planeamiento fue convirtiéndose en garantía de previsión y eficiencia y como forma de solución de los problemas sociales y educativos. Específicamente, este modelo se centró en el “control” a través de la planificación e implementación de diagnósticos altamente estandarizados. Así, el desarrollo y el progreso perdieron la centralidad que ocupaban en el pensamiento desarrollista y cobró relevancia la programación y el “control” para el logro de la eficiencia. La técnica y la planificación se vieron homologadas a la neutralidad ideológica (Southwell, 2003).

Respecto de las políticas educativas efectivizadas, en 1968 se elaboró un proyecto de Ley Orgánica de Educación que proponía una transformación profunda de la estructura del sistema educativo. Para su elaboración se conformó una Comisión Asesora que estuvo compuesta casi en su totalidad por representantes del sector privado. Entre sus principales medidas se encontró: el establecimiento de la subsidiariedad⁶⁵ del Estado respecto de la educación, la reducción de la escuela elemental a cinco años de duración y la creación de una escuela intermedia de cuatro años sin carácter obligatorio (Braslavsky, 1980). Esta reforma fundamentó la escuela intermedia en principios psicofísicos, económico-sociales y existenciales. Los primeros se referían a que la adolescencia constituía una etapa de cambios y crisis, donde predominaban la actividad (ejercicio, trabajo manual, etc.) y los estados no intelectuales. Los principios económico-sociales hacían referencia a que era fundamental que la escuela establezca un lazo con el desarrollo local y brinde oportunidades laborales a los/as jóvenes. Finalmente, el existencial hacía mención a que la escuela debía brindar oportunidades de descubrir las propias aptitudes, vocaciones y habilidades (Braslavsky, 1980). La escuela intermedia requería de docentes formados/as en esta nueva modalidad y de la adecuación de los Institutos de Formación Docente.

⁶⁵ La subsidiariedad del Estado en materia educativa es el principio que sostiene que la educación debe estar en manos de particulares, debiendo el Estado impartir educación solo allí donde los particulares no lleguen a hacerlo (Braslavsky, 1980).

Esta reforma reconocía como antecedente la propuesta de la reforma “Saavedra Lamas” de Víctor Mercante⁶⁶ quien entendía a la adolescencia como “la edad de <nebulosa intelectual>, que obliga a suspender los aprendizajes abstractos en favor de un aprendizaje práctico que se realizaría en los talleres” (Braslavsky, 1980, p.301). De esta forma, la escuela intermedia se convertía en un momento de transición entre la escuela elemental y la secundaria. Establecía que un 25% de los contenidos anuales debían ser operatorios y solo debía haber cuatro profesores/as por año, correspondientes a las principales áreas del conocimiento: Ciencias Sociales y Lengua, Ciencias Naturales y Matemáticas, Expresión Artística y Deportiva y Actividades Practico-educativas (Braslavsky, 1980).

En el caso santafesino operó una reestructuración al poco tiempo de asumir el nuevo gobierno mediante la creación en 1967 del Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica que tendría bajo su dependencia dichos niveles. En este momento, comenzó a actuar Ricardo Bruera quien fue promotor de la escuela intermedia en la provincia⁶⁷. A su vez, fue un ferviente defensor de la escuela intermedia y la fundamentaba desde principios pedagógicos, técnicos y político (Ascolani, Moscatelli, Ossanna y Pérez, 1997).

La propuesta de ley orgánica fue ampliamente resistida por el gremio docente estatal, tanto por el procedimiento seguido para su elaboración, como por las reformas impulsadas. El proyecto fue retirado, pero al año siguiente fue presentado nuevamente. Este “nueva” versión se diferenció por una significativa reducción de artículos respecto del original, no obstante se sostuvo la estructura general de una escuela elemental de cinco años e intermedia de cuatro años. Este nuevo intento también debió ser dejado sin efecto por la frontal resistencia concitada.

Cecilia Bravslasky (1980) plantea que esta reforma fue un intento de grupos privilegiados que pretendían reestablecer procedimientos explícitos de “retención diferenciada” en las escuelas públicas. Esta autora afirma que, a partir de los años ‘50, la escuela elemental se masificó incorporando nuevos sectores sociales a la educación. De esta forma, la escuela, al atender a nuevos sectores, dejó de producir una dinámica implícita de selección por “inclusión o exclusión”. Este proyecto, al reducir la obligatoriedad de siete a cinco años, contrariando una tendencia mundial de extensión de la escolaridad básica a

⁶⁶ Víctor Mercante (1870-1934) fue un reconocido pedagogo argentino impulsor del positivismo.

⁶⁷ En 1976 se convirtió en Ministro de Educación.

nueve o diez años, tenía como fin reestablecer el mecanismo de selección que operaba en los orígenes del sistema educativo.

Otra de las medidas que afectarían la estructura del sistema educativo fueron la transferencia de las escuelas nacionales primarias a las provincias y el traslado del ciclo normal al nivel terciario.

Sobre lo último, en 1967 se dieron tres procesos simultáneos en relación a la tarea de formación docente: el pasaje de los estudios de formación docente del nivel secundario al terciario, la creación de este nuevo nivel y la transferencia de este nuevo nivel a la jurisdicción provincial que tradicionalmente pertenecía al ámbito nacional (Southwell, 2003). Este pasaje de los estudios de magisterio al nivel superior implicó su supresión en las escuelas normales y la transformación del ciclo superior de las mismas en bachilleratos terminales (Ascolani, et al., 1997).

En cuanto a la transferencia de las escuelas primarias a las provincias se inició en el gobierno de José María Guido, en 1962, por medio del decreto ley 495/62. La medida fue fundamentada en la mentada descentralización y regionalización, sin embargo, concitó gran oposición. Los gobiernos provinciales reclamaban medidas adecuadas para asumir tamaña responsabilidad, y los/as docentes veían amenazas su estabilidad laboral. Durante la presidencia de Arturo Illia se dejó sin efecto la transferencia. Sin embargo, unos años después, el tema de las transferencias fue retomado. En la 3ra Reunión de Ministros de Educación (1970), los ministros de Catamarca, Jujuy, San Luis y Santiago del Estero manifestaron nuevamente su oposición. Estos ministros plantearon que, de concretarse las transferencias, debían realizarse de modo gradual y con un nuevo sistema de coparticipación federal de impuestos (Braslavsky, 1980). Sin embargo, por los decretos ley 17.878 y 18.586 se concretó la transferencia, y en la 4ta Reunión de Ministros se creó el Consejo Federal de Educación con la principal misión de abordar el tema de las transferencias. Nuevamente el proceso de transferencias fue dejado sin efectos por el siguiente gobierno constitucional (1973-1976), las transferencias finalmente se concretaron durante el último gobierno dictatorial (1976-1983).

Ahora bien, si lo dicho hasta aquí devino en las prácticas dominantes, asimismo cabe considerar que otras experiencias educativas y perspectivas orbitaron el pensamiento pedagógico del período. Puiggrós (2013a) sostiene que durante los primeros años de la

década del 60 se desarrollaron experiencias pedagógicas democráticas, algunas de las cuales se vieron interrumpidas por el golpe de estado de 1966. “Un nuevo liberalismo laico escolanovista, muy influido por el psicoanálisis y la psicología social, se desarrolló en jardines de infantes, colonias de vacaciones, campamentos y centros de recreación” (Puiggrós, 2013a, p.153). También tuvo eco en algunas escuelas públicas en las que se realizaron reformas como la doble escolaridad y en zonas marginales a través de programas de extensión universitarios. Esta autora afirma que en estas experiencias incidieron educadores/as de izquierda como Luis Iglesias y Rosa Ziperovich, y las experiencias de Zumerland y Kinderland.⁶⁸ Estas experiencias trabajaron sobre la relación entre la educación y el tiempo libre, y fueron herederas de la escuela activa, la izquierda y el trabajo social cristiano. Además se convirtieron en espacios de formación de muchos/as educadores/as.

En sintonía con ello, se produjo una renovación teórica fuertemente influenciada por la Pedagogía de la Liberación en la pluma de Paulo Freire, al tiempo que articulada con las propuestas sociopolíticas de la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Resistencia Peronista. Al respecto, Pineau (2006) sostiene que lo anterior se vio impulsado por el *mapa etario del periodo*. Se formaron profesionales vinculados/as a la pediatría, el psicoanálisis y la psicología social que acercaron nuevas miradas acerca de la niñez y lo grupal generando prácticas novedosas. Especialmente, se introdujo una cosmovisión que puso en discusión la teoría desarrollista al plantear que la pobreza en los países del “Tercer Mundo” no se debía a un retraso en el desarrollo, sino a las estructuras de la dependencia impuestas por los países centrales. Para combatir la dependencia era necesario construir estrategias de liberación, y la educación se erigió en una de ellas.

En suma, la bibliografía coincide en cuatro puntos que bien caracterizan a este período como un tramo histórico donde predominó un tipo de desarrollismo tecnocrático con una fuerte impronta autoritaria impuesta por un contexto que escapa al campo estrictamente educativo pero que decididamente lo alcanza. En dicho marco, surgieron teorías

⁶⁸ Kinderland fue una experiencia educativa realizada por la izquierda comunista. La Colonia de Vacaciones “Zumerland” fue impulsada por la Federación de Entidades Culturales Judías (ICUF) en 1950 en la ciudad de Mercedes, Bs. As. La ICUF fue parte del movimiento antifascista de inspiración comunista. En la Colonia se buscaba que los/as niños/as y jóvenes experimentasen la vida en comunidad y realicen actividades expresivas, recreativas, deportivas y de investigación acerca de la realidad nacional y la temática judía. El juego y el uso del tiempo libre tuvieron especial atención en la experiencia (Abraham, 1994).

pedagógicas que, aunque produjeron renovaciones teóricas, no llegaron a poner en jaque la pedagogía dominante.

Intentos de modernización social

Cecilia Braslavsky (1987) afirma que durante el último gobierno peronista se llevaron adelante políticas en aras de lograr una modernización social y que, estos “intentos”, se vieron interrumpidos por la instalación de un modelo de congelación política que comenzó previamente al golpe militar de 1976. Dichos “intentos” se materializaron en una serie de políticas educativas, sociales, culturales y económicas estructuradas en torno a tres ejes: la reconstrucción del hombre, la liberación nacional y la igualdad de oportunidades (Ascolani et al., 1997).

Específicamente, durante la gestión de Jorge Alberto Taiana (1973-1974) como ministro de Educación Nacional entraron en disputa diferentes tendencias peronistas con disímiles proyectos educativos que protagonizaron diferentes momentos. Un primer momento lo constituyó la izquierda peronista que pugó por una pedagogía nacionalista popular liberadora. Este proyecto retomó los principios orientadores de la política educativa de los dos primeros gobiernos peronistas: el liberalismo laico y la pedagogía de la liberación. Esta tendencia se expresó en cuatro áreas: la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), la Dirección de Comunicación Social, la Dirección de educación Agrícola y las Universidades Nacionales. Durante esta primera etapa, la gestión del ministro de educación fue asesorada por integrantes de la Juventud Peronista (Puiggrós, 2013a).

Desde la DINEA, en coordinación con los gobiernos provinciales, se llevó adelante un programa de educación de adultos muy importante. También se realizó la Campaña de Reactivación Educativa (CREAR). Asimismo, la Dirección de Educación Agrícola desarrolló un modelo de educación y trabajo participativo que extendió su labor a lo largo del país. A su vez, la Dirección de Comunicación Social impulsó una intensa labor que consistió en la elaboración de programas televisivos educativos, radioteatros, películas, discos y periódicos infantiles. Esta fue una experiencia interesante de relacionamiento entre la comunicación y la educación (Puiggrós, 2013a).

Por su parte, el CONADE presentó un informe en el cual aseveraba que los problemas cuantitativos de educación eran el resultado acumulado de políticas educativas no siempre

ligadas a políticas económicas y sociales de redistribución de la riqueza y oportunidades. De esta forma, se elaboró el Plan Trienal 74/77 con el cual se buscó modificar las políticas educativas integrándolas a políticas de redistribución de los bienes económicos y las oportunidades sociales. Este programa le otorgó una prioridad central a la educación primaria y se enfocó en garantizar el ingreso y la permanencia hasta su finalización (Braslavsky, 1987).

En cuanto al ámbito universitario, ciertamente se registró una intensa reforma pedagógica en las áreas de docencia, investigación y extensión. Se produjo una modernización curricular, la experimentación con nuevos métodos de enseñanza aprendizaje y la implementación de programas de vinculación entre la docencia, el trabajo y la comunidad. Esta reforma fue impulsada por un grupo de intelectuales de izquierda que fueron designados al frente de las universidades nacionales. Como Rector de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) fue designado Rodolfo José Puiggrós. Desde su gestión se realizó el cambio del nombre de la UBA al de Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (Puiggrós, 2013a).

Algunas de las medidas tomadas en la flamante Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires fueron: el levantamiento de todas las medidas restrictivas del ingreso, la entrega de becas, la apertura de servicios de atención médica gratuita a los/as estudiantes, la fundación de una planta de producción de medicamentos de uso popular, entre otras. También se realizó la apertura de los Centros de Investigación Aplicadas (CEPIA) en barrios populares, donde se conectaron las necesidades de los/as vecinos/as con la investigación para la búsqueda de soluciones. Otras creaciones fueron guarderías para los/as hijos/as de los/as trabajadores/as de la universidad, centros de cultura popular, consultorios barriales de asesoría legal. Asimismo, se implementaron programas que contaron con intensa participación docente y estudiantil, como el Programa Nacional de Alfabetización y algunos programas de construcciones de viviendas (Puiggrós, 1991).

Estas reformas se vieron fuertemente resistidas por los sectores de la derecha peronista. Sus principales objeciones se centraron en el ingreso irrestricto, la introducción de contenidos vinculados a los problemas nacionales y populares y la gestión participativa que se le imprimió a las universidades. Sin embargo, a finales de 1974 Jorge Taiana fue reemplazado por Oscar Ivanissevich como Ministro de Educación. Con este cambio se

produjo una transformación en la orientación del gabinete puesto que supuso un giro hacia el conservadurismo. Este giro marcó la finalización del proyecto educativo que impulsaban los sectores de la izquierda peronista y la inauguración al impulso del proyecto educativo de los sectores de la derecha peronista.

Una de las primeras medidas del ministro Ivanissevich fue dejar sin efecto algunas de las políticas implementadas por el Plan Trienal 74/77, incluso en 1975 se eliminaron definitivamente las ayudas sociales (Braslavsky, 1987). A esto se le sumó la intervención a las universidades nacionales en instrumentada por la gestión de Isabel Martínez de Perón en 1974 (Puiggrós, 1991).

Estos intentos de modernización social se caracterizaron por su brevedad y contundencia. Si bien no llegaron a producir transformaciones estructurales, debido a que prontamente fueron interrumpidos, marcaron huellas en tanto hicieron efectivo otro proyecto de educación.

Proyecto autoritario procesista

Durante la última dictadura militar se logró la desarticulación de la sociedad civil y su capacidad de resistencia debido a la implementación de políticas propias del terrorismo de estado. Braslavsky (1987) sostiene que fue “constituyéndose así esta línea de pensamiento y acción educativa en la tendencia orientativa dominante de los últimos años” (p. 292). Esta tendencia dominante fue descrita por Carolina Kaufmann (1999) como *pedagogía autoritaria procesista*. Esto es, un tipo de pedagogía heredera de concepciones autoritarias tradicionales pero que incorpora “nuevos” elementos condensados en una declarada colaboración cívico-militar en todo el campo pedagógico, al tiempo que una fuerte militarización educativa. Con ello, las tendencias autoritarias ya existentes, se vieron potentemente reforzadas.

Específicamente, la mencionada autora afirma que el sistema educativo fue pensado como un aparato auxiliar de ratificación de la represión y el disciplinamiento social. De esta forma, califica al dispositivo pedagógico procesista como aquel en el cual converge el discurso cívico-militar, enfatizando una pedagogía de los valores y del esfuerzo con una intencionalidad disciplinaria y moralizadora (Kaufmann, 1999).

A su vez, Doval y Kaufmann (1999) plantean que en este periodo histórico se constituyó y profundizó un tipo estilo de educación personalizada. Esta corriente urdió sus raíces en las teorías españolas y francesas de personalismo pedagógico y, en nuestro país, tuvo gran influencia el pensamiento de García Hoz. “El discurso pedagógico teológico perennealista de la teoría pedagógica garciahociana encontró en el país durante la dictadura procesista terreno fértil donde expandirse y posibilitó, en consecuencia, el surgimiento de quienes trabajando en esa línea pedagógica constituirían **estilos pedagógicos personalistas propios**”⁶⁹ (p.54). Esta teoría postulaba que el fin primordial de la educación consistía en la trascendencia espiritual, sin embargo, ambas autoras señalan que detrás de esta corriente se postulaban elementos oscurantistas. Entre los postulados de la educación personalista se encontraban: la advocación a la prudencia, la sobriedad, el disciplinamiento, el orden, el deber ser, en aras de lograr una educación esencial. También se instaló la idea de que el/la docente posee una misión educadora a desarrollar y que la docencia constituye una vocación.

Ricardo Bruera fue uno de aquellos *quienes trabajando en esa línea pedagógica constituirían estilos pedagógicos personalistas propios*. La Pedagogía de los valores, fue la teoría que delineó este ministro, inspirado en los estilos personalizados de educación. Doval y Kaufmann (1999) señalan que el estilo profundamente conservador de la pedagogía personalista fue fuente de inspiración para el gobierno procesista en tanto buscaba instalar un régimen de disciplinamiento moral e ideológico desde las instituciones escolares.

Así, el sistema educativo se constituyó en un lugar privilegiado para la implementación de la estrategia represiva del gobierno dictatorial. Pineau (2006) sostiene que los sectores que apoyaron al golpe militar realizaban una lectura fuertemente negativa del último gobierno peronista por “violento”, “subversivo”, “demagógico”, “populista”, etc. Con ello, coincidieron en la necesidad de aplicar un plan represivo de reorganización del país. Debido a esto es que el nuevo gobierno de facto se autodenominó “Proceso de Reorganización Nacional”. Las Fuerzas Armadas se consideraban baluartes de los valores morales y cristianos que, entendían, debían imponer en la sociedad “aniquilando” cualquier foco que atente contra esos valores y pretenda imponer valores e ideologías contrarias al “ser nacional”.

⁶⁹ Negritas en el original.

A su vez, el autor anteriormente mencionado afirma que el esquema represivo perpetrado se sostenía en las siguientes inferencias: “todo hecho social es un hecho político, todo hecho político es un hecho subversivo y todo hecho subversivo debe ser reprimido” (Pineau, 2006, p.43). Al ser la educación un hecho social fue un foco central en este esquema represivo. El discurso oficial le asignaba a la escuela y la universidad un rol importante en el caos social de los años anteriores y por eso se convirtió en un objetivo principal su disciplinamiento.

Este disciplinamiento se tradujo en la introducción de prácticas de militarización educativa, persecución ideológica a docentes y estudiantes, censura de libros, etc. Una práctica frecuente fue la expulsión de docentes sospechados/as de prácticas “subversivas” por vía de las “leyes de prescindibilidad”. Expresiones de la militarización educativa fueron el significativo empobrecimiento y/o vaciamiento de contenidos socialmente significativos en las currículas, así como su creciente moralización ejercida por medio de la vigilancia de contenidos y actividades. El creciente control sobre los cuerpos y los aspectos físicos y actitudinales: se impuso unas “formas de estar” en la escuela que se traducían en la quietud, el “formar fila”, el silencio, etc. También la profundización y/o emergencia de nuevos rituales escolares como el canto de “Aurora”, el izamiento de la bandera, la introducción de nuevas efemérides castrenses, etc. La imposición de estrictas normas estéticas como el pelo corto para varones, y polleras largas para mujeres.

Acaso emblemático del esquema represivo en su conjunto resultó el llamado “Operativo Claridad”, basado en prácticas de seguimiento, investigación y persecución político-ideológica destinada a decenas de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y la educación.

En rigor, este gobierno dictatorial tendió una línea de continuidad con el gobierno de facto anterior profundizando algunos de sus aspectos. Muchas de las políticas dejadas sin efecto por el gobierno democrático fueron retomadas e implementadas. Es así que en 1976 se dispuso el cese de actividades del Consejo Nacional de Educación y en 1978 se llevó a cabo la transferencia definitiva del servicio de educación primaria a las jurisdicciones provinciales.

Por medio del decreto ley N. 21809/78 el Poder Ejecutivo Nacional transfirió a las jurisdicciones provinciales, no solo las escuelas primarias, sino también, las instituciones

de nivel inicial y de adultos. Este proceso se llevó a cabo de forma unilateral por el poder central con el argumento del federalismo y el respeto a la Constitución Nacional. Pineau (2006) afirma que esta medida profundizó la segmentación del sistema educativo en cuanto a las propuestas curriculares, la cobertura del sistema y las políticas salariales docentes.

En este sentido, Braslavsky (1987) plantea que

(...) uno de los cambios más evidentes ocurridos en los últimos años es la modificación del papel que el estado se asigna para sí en la función educativa. En este sentido puede decirse que, a partir de 1976, cristalizó en los elencos gobernantes el principio de subsidiariedad del Estado en la prestación –no así en el control ideológico- de los servicios educativos. El crecimiento de la responsabilidad de algunas organizaciones de la sociedad civil en la provisión de educación se enmarcó en un proyecto privatista de la vida social que incluyó la privatización de la educación pública en un sentido amplio. (p.81)

Así, fue creciendo con más fuerza la idea de que la educación era un asunto de particulares y se justificó la jerarquía de ciertas instituciones de la sociedad civil como la iglesia y la familia nuclear. Las medidas adoptadas por la dictadura, profundizaron las desigualdades generando circuitos pedagógicos diferenciales según los sectores sociales; desde ya, “golpeando” especialmente en las clases populares

Evolución de la matrícula y el financiamiento en el periodo ‘60-‘70

En este apartado analizaremos específicamente la evolución de la matrícula escolar y las variaciones en las erogaciones presupuestarias destinadas a educación por cuanto dan cuenta de la situación educativa en el periodo señalado.

En cuanto a la evolución de la matrícula podemos afirmar que el porcentaje de incorporación de población al sistema educativo fue constante durante los años del periodo analizado. En el nivel pre-primario se consignó un crecimiento acelerado, aumentando más de 6 veces entre 1955 y 1978. Braslavsky (1980) afirma que este crecimiento considerable se debió a la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral y a la difusión de teorías psicológicas y pedagógicas que fundamentaron las ventajas de este tipo de educación. A su vez, creció considerablemente el volumen de niños y niñas que ingresó a la escuela primaria, en 1970 se estimó un 77% de incorporación al sistema educativo primario, arrojando un 13% de población entre 5 y 14 años no atendidos/as (Braslavsky, 1980).

Braslavsky (1987) asevera que en este periodo existieron dos fenómenos que afectaron fuertemente al sistema educativo: la deserción⁷⁰ y el ingreso tardío. En la cohorte 1970/1976 se observó un 50,8% de estudiantes que finalizaron la escuela primaria en el plazo previsto, siendo un 49,2% los/as que no. Esta situación se vio agudizada por la disparidad en los porcentajes entre las provincias, siendo Chaco una de las provincias con porcentajes más bajos. Esta autora a su vez plantea que en las zonas urbanas aumentó la retención, mientras que en las regiones agrícolas se observaron mayores volúmenes de deserción y desgranamiento⁷¹. También, el desarrollo desigual del país implicó requerimientos educativos diferenciales donde en algunas regiones la finalización de la escuela primaria no fue un requerimiento o debido a la temprana inserción laboral por necesidades familiares.

Por otro lado, el porcentaje de analfabetos/as en la población disminuyó del 9,5% en 1960 al 6% en 1970. El porcentaje de individuos sin instrucción registrados en 1970 para el grupo de 20 a 29 años fue de 3,8% para varones habiendo disminuido del 5,3%. En 1960 el 6% de las mujeres eran analfabetas, disminuyendo en 1970 a 3,58% (Braslavsky, 1980).

En cuanto al nivel medio encontramos que en el periodo 1955/1980 la incorporación al mencionado nivel continuó en ascenso a un ritmo acelerado. A su vez, se observó una modificación en la participación de las modalidades: entre 1955 y 1960 se produjo una disminución de la matrícula en las escuelas industriales mientras aumentó la matrícula de las escuelas comerciales y normales. En 1973 la participación en la modalidad industrial manifestó una tendencia de crecimiento que luego se vio interrumpida. Braslavsky (1980) afirma que estas modificaciones en el grado de matriculación a las modalidades pueden interpretarse como atada a los cambios en el mercado de empleo, de esta manera, la interrupción producida en 1973 se explicaría por el cambio de gobierno donde el proyecto industrialista se vería detenido.

Otro elemento interesante en el análisis de este nivel es la diferencia en el rendimiento en las modalidades. Mientras que 1974 se constató que un 48,2% de los/as estudiantes que

⁷⁰ El fenómeno de la deserción está constituido por aquellos/as estudiantes que abandonan definitivamente la escuela sin completarla (Braslavsky, 1987). En este sentido, nos interesa el aporte que realiza Nélida Landreani (1998) a pensar que la denominación “desertores/as”, al provenir de un ámbito militar, culpabiliza a los/as estudiantes y oculta los procesos de exclusión social que se dan en las escuelas.

⁷¹ El fenómeno del desgranamiento está constituido por el número de estudiantes inscriptos/as a un año y grado respecto del grado y año anterior.

ingresaron a la modalidad de enseñanza media tradicional finalizó a término, solo el 27,4% de los/as estudiantes de las escuelas industriales lo hizo. En este sentido afirma Braslavsky (1980) “si se analiza el rendimiento cuantitativo diferenciado de las distintas modalidades de enseñanza media a la luz de la composición social también diferenciada de su matrícula, parecería que este rendimiento diferenciado es una forma más de refuerzo de las diferencias sociales existentes en el seno de la sociedad por parte del sistema educativo” (p.304).

Por otro lado, es posible aseverar que durante los periodos señalados anteriormente el financiamiento fue concebido de manera diferente. Tanto en el periodo 1966/1973 como en el periodo 1973/1976, prevaleció el argumento de que los fondos asignados a educación nacional eran insuficientes y debían ser aumentados. Sin embargo, los motivos hallados fueron diferentes, mientras que en el primer periodo se concebía a la educación como una inversión rentable, en el segundo periodo se hacía la valoración de que la educación era servicio comunitario indispensable. Asimismo, en estos dos periodos también se implementaron diferentes respuestas ante la falta de recursos para afrontar el financiamiento educativo. En el primer periodo se concibió que el Estado compartía la responsabilidad educativa con los particulares por lo cual debía aumentar la participación de este sector en el financiamiento. En cambio, en el segundo período se sostenía que era el estado nacional quien debía asumir principalmente esta responsabilidad (Braslavsky, 1987).

Contrariamente, durante el periodo 1976/1982 los funcionarios estatales ofrecieron otro modo de concebir los problemas financieros para la educación. En ese momento se entendió que el problema era la ineficiente inversión en educación y la escasa racionalización del presupuesto fiscal. Braslavsky (1987) observa que en este periodo se implementaron una serie de orientaciones para el financiamiento de la educación que fueron en el sentido de acrecentar el rol subsidiario del Estado en materia de educación. Es así que se implementó la transferencia educativa de los establecimientos de enseñanza primaria y el planteo de la necesidad de encarar el mismo proceso con las escuelas medias, el “invertir más donde más rinde” que, al ser la enseñanza privada donde hay un menor costo por estudiante debido al aporte privada, significó mayor inversión en las escuelas privadas; el fomento de la participación de la comunidad en el sostenimiento de la infraestructura escolar; la supresión de las rentas propias destinadas a educación surgidas de impuestos escolares; la inauguración de una política de división del presupuesto con el

esquema 20% en inversiones y 80% en sueldos, y el arancelamiento de la educación pública inaugurada ya con la universitaria.

Asimismo, cabe destacar que el porcentaje de erogaciones del presupuesto nacional destinado a educación se mantuvo constante desde principios de la década del 70, solo observándose una reducción hacia 1975. Esta modificación dio claras muestras del cambio en la política educativa operado anteriormente al golpe militar. En este sentido, los porcentajes más bajos de la década se observaron en los años 1976 y 1977 (Braslavsky, 1987).

Por otro lado, los salarios docentes también participaron del deterioro salarial general, a la vez que se implementó una política explícita de jerarquización entre cargos directivos y docentes.

En líneas generales podemos afirmar que en el periodo analizado se observó una evolución sostenida de la matrícula escolar. Hubo una continua y sostenida incorporación de la población al sistema educativo sin vislumbrarse diferencias según los distintos niveles del sistema educativo. Asimismo, se produjo una disminución considerable del analfabetismo. Sin embargo, es de señalarse que hubo dos fenómenos que afectaron fuertemente al sistema educativo: la deserción y el ingreso tardío.

En cuanto a las erogaciones presupuestarias en materia educativa cabe señalar que se mantuvieron constantes a lo largo del periodo hasta los años 1976 y 1977 donde se evidenció un fuerte decrecimiento registrándose los porcentajes más bajos de la década. A su vez, se produjeron transformaciones en las concepciones acerca del financiamiento evidenciándose el carácter subsidiario del estado terrorista.

Subsistema de Educación Privada

Resulta evidente que durante los años analizados se constató un triunfo de aquellos sectores que postulaban la subsidiariedad del estado respecto de la educación puesto que fueron favorecidos casi ininterrumpidamente desde 1955 a 1980 por la política educativa oficial. De esta manera, durante este período fue operando en el lenguaje un desplazamiento terminológico de escuela pública y escuela privada a “escuela pública oficial” y “escuela pública privada”. Este desplazamiento no fue ingenuo puesto que implicó una operación ideológica que puso en condición de igualdad a la escuela privada y la escuela pública.

Dicha igualdad pugnaba por una equivalencia de derechos que se tradujo en igualdad de condiciones para reclamar financiamiento (Ascolani et al., 1997).

Específicamente, en 1958 se produjo un intenso conflicto en torno al impulso que le otorgó el gobierno nacional a la “Ley Domingorena” la cual implicaba un gran avance de la educación privada⁷². La opinión pública estuvo dividida en torno a la consigna “laica o libre” siendo la opinión del primer bloque que con esta legislación se avanzaba sobre los derechos de la educación pública al bregarle a la educación privada igualdad de condiciones, mientras que el segundo bloque enarbolaba la libertad de enseñanza. Componiendo este segundo bloque se encontraban los sectores del liberalismo católico que exigían mayores prerrogativas para su proyecto educativo. En medio de este intenso enfrentamiento el gobierno dictó la legislación educativa necesaria para facilitar el financiamiento estatal del sector privado, la autorización para extender títulos habilitantes terciarios (decreto 6.403, decreto 12.178, decreto 14/64) y la creación de la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada (decreto 1.404/59). Por primera vez en la historia argentina quedó conformado un sistema orgánico de educación privada (Puiggrós, 2013a).

A partir de 1958 el servicio de educación privada fue absorbiendo un número cada vez mayor de estudiantes en los establecimientos ya existentes. Se mostró una evolución de 8,3% en 1955 a 10,9% en 1960 y 17,6% en 1975 en la educación primaria (Braslavsky, 1980). Asimismo, desde ese año a 1968 aconteció un proceso creciente de liberalización y desregulación del sector privado de educación al eliminarse disposiciones de fiscalización existentes desde la fundación del sistema educativo nacional.

En 1968 se produjo otro avance cualitativo del servicio de educación privada, por medio de la ley n. 6427 (1968) y el decreto n. 2880 (1969) se reguló el accionar del Servicio Provincial de Enseñanza Privada que con este cuerpo legal comenzó a organizarse con una

⁷² En 1958, el entonces presidente Arturo Frondizi decidió reglamentar el Artículo 28 del decreto ley 6.403, promulgado en diciembre de 1955. Por medio del mismo se establecía la posibilidad de que las universidades particulares, o “libres”, expidieran títulos habilitantes para ejercer profesionalmente. Cuando tuvo lugar, el debate parlamentario fue precedido y acompañado por una de las “movilizaciones estudiantiles de mayor alcance en la historia argentina del siglo XX. Estudiantes universitarios y secundarios -junto a profesores e intelectuales- fueron protagonistas de una batalla cuya trascendencia, se afirmaba, excedía con mucho la letra del Artículo. Para los estudiantes que colmaron las calles y ocuparon facultades y escuelas pronunciándose por la derogación del Artículo 28, la opción parecía sencilla: la persistencia y expansión de una educación superior “laica” debía defenderse ante el avance del clero y “los monopolios”, o las fuerzas que, se creía, impulsaban la “libertad de enseñanza”” (Manzano, 2009, p.1).

estructura interna propia. La novedad de este servicio provincial es que incluyó, de manera creciente, establecimientos del nivel medio y terciario. Dicho carácter de novedad se debe a que el nivel medio y terciario dependían, hasta ese momento, casi totalmente al ámbito educativo nacional (Ascolani et al., 1997).

Así, el período tecnocrático fue muy favorable a la divulgación y concreción de un ideario privatista. Lo que comenzó siendo una actividad privada supervisada y controlada por el Estado se convirtió en un enclave dentro del mismo sistema. Incluso “los supervisores de enseñanza privada así como en general las altas autoridades del subsistema provinieron y provienen de las mismas instituciones privadas” (Ascolani et al., 1997, p.418). El desarrollo de la enseñanza privada, entonces, se enmarcó en una retracción del Estado en asumir el control que legalmente detentaba. Este proceso se fue acentuando con el correr de los años.

Más adelante veremos cómo estos datos y tendencias generales encuentran sus excepciones en el Instituto “Constancio C. Vigil” volviéndose un verdadero “caso” puesto que se desmarca de la impronta del período.

3.2 El Departamento de Educación y Cultura y “el Decálogo”: aspectos ideológicos-pedagógicos

El Departamento de Educación y Cultura

Dicho Departamento surgió con la función de organizar y coordinar las iniciativas educativas que estaba teniendo la Biblioteca Vigil. La Intensa labor educativa y la creación de la Escuela Primaria, del Instituto Secundario y de los Jardines de Infantes requirió de un coordinador general; tarea asumida por Mario López Dabat.

Una de las principales funciones del espacio fue la de encauzar las gestiones burocráticas frente al SNEP (Sistema Nacional de Enseñanza Privada) y al SPEP (Servicio Provincial de Enseñanza Privada). Asimismo, se encargó de centralizar toda la información relacionada a las escuelas y las iniciativas educativas, y de la formación y selección de recursos humanos docente y no docente. Concentraba las actividades parciales o articuladas de los distintos niveles de enseñanza, recibía propuestas o problemáticas específicas y coordinaba proyectos curriculares. Este “departamento constituía un vaso comunicante

entre las diferentes áreas pedagógicas, es así que, “Educación y Cultura”, se construyó a modo de un supra espacio desde el cual divisar y examinar la coherencia de los objetivos que se perseguían” (García, 2014, p.167). También tuvo como importante labor la mediación entre las escuelas y la Comisión Directiva y sus decisiones.

Su organigrama estaba constituido por el mencionado Director, por los/as sucesivos/as Rectores/as del Instituto Secundario⁷³ y su “Consejo Asesor”, por la Directora de la Escuela Primaria, Prof. Antonia “Checha” Frutos, el Gabinete Psicopedagógico y el Servicio Médico.

El Consejo Asesor del Instituto Secundario fue un órgano colegiado compuesto por docentes, estudiantes, representantes de la Comisión Directiva, el/la Rector/a y Vicerrector/a y el titular del Departamento. De este espacio surgió la iniciativa de la creación del “Centro de Docentes” y el “Centro de Estudiantes”.

Respecto de una de las funciones del Departamento, las relaciones burocráticas con el SNEP y el SPEP, cabe mencionar el carácter de tirantez que adoptaron las mismas desde el origen de las “escuelas curriculares”. “Checha” Frutos relata esta situación:

No se trataba de una escuela dogmática, de un dogma. Ese fue el problema que tuvimos a nivel de la enseñanza privada, quienes controlan la enseñanza privada porque es la iglesia católica la que controla, tanto en la provincia como en la nación. Pero nosotros teníamos un registro provincial que era la escuela primaria y un registro nacional de privada que era de la escuela secundaria, después pasaron todas a la provincia, pero en su momento era así. Tanto el S.P.E.P, el servicio provincial como el S.N.E.P, el servicio nacional, nos cuestionaban el no tener dogma ya que ellos no aceptan la escuela no confesional, digamos, en la escuela pública se la aguantan, por así decir, pero en la escuela privada te la quieren imponer, de alguna manera. Entonces querían que al menos desarrolláramos la materia Moral. Nos negamos sistemáticamente porque decíamos que la moral no es una materia en sí, sino que está en todos los órdenes de la vida y en cada momento y en cada materia y área que se desarrolla. (Anexo, p.143)

En las propias palabras de Antonia se divisa como el carácter no confesional de las escuelas de “la Vigil” se transformó en un foco de disputa con los servicios de educación privada. Es decir, el ingreso al circuito de educación privada de una escuela no confesional generó grandes tensiones al punto de que “Vigil” nunca pudo acceder a subsidios estatales.

⁷³ Los/as sucesivos/as Rectores/as del Instituto Secundario fueron: Prof. María E. Callegari (1970-1971), Prof. Héctor Bonaparte (1971-1975) y Prof. Rubén Naranjo (1975-1977) (García, 2014).

Desde la apertura de la escuela secundaria comenzó la gestión para la obtención de subsidios, sin embargo, las autoridades escolares no imaginaron que aparecería otro foco de tensión con dichos organismos.

Las escuelas de “la Vigil”, en aras de lograr una “educación personalizada”, contaban con cursos de 25 estudiantes y un requerimiento impuesto para el acceso al financiamiento estatal fue de cursos compuestos por 35 estudiantes. Esto implicó la alteración de la infraestructura para crear salones adecuados a la cantidad de estudiantes impuesta. Sin embargo, a pesar de la adecuación a tales requerimientos, “Vigil” nunca fue beneficiaria de los subsidios estatales y debió afrontar el sostenimiento de todas sus actividades con sus propios recursos. En tal sentido, coincidimos con García (2014) en que no se trató ni de 35 estudiantes, ni de 6 centímetros, sino de “poner a raya” una experiencia que se desviaba de una forma de concebir la gestión privada. Se trataba de controlar una experiencia que se presentaba como laica y que directamente desafiaba el poder y el control eclesiástico sobre la educación privada.

El Decálogo y los principios políticos educativos de “la Vigil”: entre la demanda y la utopía.

El “Decálogo para el Área de Educación” (Anexo, p. 230-231) tomó la forma de condensación de una práctica que ya se venía desarrollando y que necesitaba ser sistematizada. Su escritura fue posterior a la creación de las “escuelas curriculares”, y por tanto, posterior a la Universidad Popular. Este Decálogo, entonces, adoptó la forma de principios político pedagógicos orientadores de la práctica educativa de “Vigil”. Se constituyó como una “declaración de principios” que ubicó su práctica educativa en el contexto general de una práctica política, mutual, cultural y social. De esta manera, desgranar el Decálogo significa adentrarnos en el sustento político de la entidad, en su “sustento ideológico”.

Primeramente, el Decálogo, ya en el punto N° 1 explicita la búsqueda de “Vigil” por ofrecer una suerte de circuito cultural, social y educativo constituido por las “escuelas curriculares” y el parasistema. Como hacíamos referencia anteriormente, el proyecto “Vigil” poseyó una gran complejidad, en él primó una búsqueda por abarcar todos los aspectos de la vida social. Es así que se ofrecieron servicios de salud y educación, se

atendió a la cuestión de la subsistencia creando fuentes de trabajo, viviendas sociales y créditos, se generaron mejorías en el barrio por medio de obras públicas, y se complejizó la cuestión social atendiendo a dos elementos: el esparcimiento y la formación cultural y estética. Estos dos elementos atendidos se anclan en su “matriz asociacionista”, que referenciábamos más arriba, como heredera de sus orígenes en la Sociedad Vecina “Tablada y Villa Manuelita”.

Asimismo, dicho circuito se orientó al objetivo expresado en el punto N°2 del Decálogo: ofrecer educación permanente. La Biblioteca asegura que subyace a la organización del Sistema y del Parasistema el principio de educación permanente que “comprende todos los aspectos de su [la del niño/a] personalidad: intelectuales, morales, sociales, físicos, emocionales y estéticos” (Decálogo para el Área de Educación, Anexo, p.230-231). De esta manera, el sistema y el parasistema establecían una relación de complementariedad que permitía sostener un circuito social, cultural y educativo que garantizara el derecho a la educación permanente. Esa educación que debía brindar “Vigil”, que adoptaba el carácter de “permanente”, era una educación integral por cuanto atendía a todos los aspectos de la personalidad.

En relación a lo anterior, en el punto N° 10 se visualiza que “Vigil” consideraba como su principal “responsabilidad” sostener ambos sistemas y ponerlos a disposición del pueblo:

Para asegurar el desarrollo y el mejoramiento permanente de su sistema y de su parasistema educativo, Biblioteca Vigil creará, organizará y sostendrá cuantos institutos sean necesarios, como bibliotecas, museos, observatorios, centros recreativos, campos de deportes, cines, teatros, etc. Todos ellos servirán a las distintas escuelas, pero, además, determinarán sus propios fines y objetivos y se abrirán al pueblo para su utilización y disfrute, erigiéndose en medios de educación permanente. (Decálogo para el Área de Educación, Anexo, p,231)

De esta manera, podemos observar cómo “Vigil” se ubicó en el lugar de “garante” de una educación integral y permanente para el pueblo. Específicamente el punto N° 3 ubica como único destinatario de este circuito el pueblo más allá de sus creencias religiosas, convicciones políticas o clase social.

Por otro lado, los puntos N° 4 y 5 poseen una gran densidad política por cuanto hacen visible cuál es ese proyecto al que “Vigil” se pone a disposición. Esto es, un proyecto que busca aportar al desarrollo económico, social y cultural del país para que cada vez sean más

quienes disfruten de los bienes de la civilización y de la cultura, afianzar la nacionalidad argentina, celosa de la independencia irrenunciable, y contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales. Aquí vemos la ligazón que se establece entre el proyecto cultural, social y educativo con un proyecto de mayor alcance que tiene que ver con el progreso social, cultural y económico del país.

Esta ligazón podemos anudarla a los orígenes fomentista de la entidad: el progreso social y económico, y la elevación cultural, pero, a la vez, situando históricamente la experiencia, encontramos que va en consonancia con un clima de época. Esto es, “Vigil” se insertó en un momento histórico de gran efervescencia, de participación y de surgimiento de experiencias culturales, sociales, mutuales y educativas con miras a lograr el “progreso social”.

En otro sentido, retomando la pregunta que nos hacíamos anteriormente acerca de cuál era la educación que “Vigil” apuntaba a lograr, el punto N° 6 del Decálogo, es ilustrativo del modelo de educación propuesto. Esto es, una educación

(...) integral, co-educativa, popular, gratuita, laica, no dogmática, científica y asistencial. La institución procurará, en consecuencia, compensar las deficiencias sociales, económicas, culturales y de toda índole, que impiden o dificultan a muchos la iniciación o la continuación de sus estudios, haciendo cuanto esté a su alcance para colocarlos en igualdad de condiciones con los que pueden costearse por sí mismos. (Decálogo para el Área de Educación, Anexo, p.230)

En esta punto se pueden apreciar los elementos constitutivos de la *ideología institucional* (Fernández, 1994) por cuanto expresan las concepciones y representaciones que justifican el *estilo institucional*, al cual haremos referencia posteriormente. Esto es, brindar una educación popular, integral, científica, asistencial, gratuita y laica, constituye la razón de ser del estilo institucional, su justificación.

En este sentido, al plantearse una educación *integral* se refiere a la atención respecto de los distintos aspectos del ser humano; concibe que la educación debe aprehender a la persona como sujeto desde una perspectiva bio-psico-social. Como ya enumeramos, el parasistema articulado con las escuelas curriculares otorgaba una atención integral a los/as estudiantes ya que, a disposición de los/as mismos/as, había psicólogos/as, médicos/as, actividades culturales y sociales, e incluso eran atendidas las cuestiones socioeconómica para que no se conviertan en obstáculos del aprendizaje. El gabinete psicopedagógico y

médico tuvieron un lugar central para lograr los objetivos educativos de la Institución.

Rubén Naranjo (1991) afirma:

(...) los gabinetes (...) tuvieron que redoblar esfuerzos para atender a una población educativa numerosa, en la que se detectaba básicamente problemas de aprendizaje, originados en la propia historia de familias que nunca habían accedido a la educación media (...) y no poseían experiencias que facilitaran la escolaridad de los hijos; servicios sanitarios integrados por profesionales (médicos, odontólogos, fonoaudiólogos, enfermeros) que en los consultorios de las distintas escuelas efectuaban un eficiente seguimiento de la salud de los alumnos. (p.9)

El *asistencialismo* se verificaba en la búsqueda por compensar las diferencias económicas, educativas y sociales de los/as estudiantes brindando los dispositivos que conformaron el sistema y el parasistema. Se ahonda un poco más, en el punto n° 7, en lo irrenunciable que era para “Vigil” combatir la deserción escolar y brindar a sus estudiantes la mayor cantidad de posibilidades para proseguir sus estudios. Por medio de la matriculación de la mayor cantidad de estudiantes posibles y la aplicación de políticas tendientes a la retención, como becas y los servicios de orientación educativa y vocacional, se buscaba hacer frente a la deserción y la repitencia.

Una cuestión a señalar, que se desprende de lo anterior, es que la “deserción” constituía una problemática identificada y atendida por las políticas educativas de la época. Pero un elemento interesante que introduce “Vigil” es romper con la idea de que los factores socio-económicos son los únicos que inciden en el “fracaso escolar”. La entidad, a la vez que brindó becas de materiales, uniforme, etc., ofreció otros espacios como los gabinetes para atender a los demás factores que incidían en la deserción: los culturales y los de aprendizaje. Asimismo, las becas de trabajo dieron cuenta de otro elemento interesante, una concepción de educación no restringida a lo académico. Se pensaba al trabajo, no solo como una forma de sustento económico, sino como aporte al desarrollo integral del/de la estudiante.

La relación entre educación y trabajo ha sido siempre “conflictiva” en la historia de nuestra educación por eso juzgamos de gran importancia que “la Vigil” haya considerado al trabajo como un valor positivo que contribuía a la formación, a la vez que permitía el aprendizaje de habilidades para una posterior incorporación al mercado laboral.

A su vez, juzgamos que sostener el principio de la educación permanente fue altamente innovador así como poner en entredicho la concepción de Universidad hegemónica en la época. Esta no era la tradicional universidad destinada a formar profesionales sino que se la pensó como un espacio para el desarrollo y el despliegue de todos los aspectos de la personalidad de adultos, jóvenes y niños/as, incluso de personas que fueron excluidas del sistema de educación formal.

Por otro lado, la *laicidad* se convirtió en un bastión de “Vigil”, así como, el cimiento de otros dos principios esenciales: el *antidogmatismo* y el *cientificismo*. Específicamente el punto N° 8 del Decálogo da cuenta de este interés incesante de “Vigil” por estimular la investigación y la experimentación pedagógicas, proporcionando todos los recursos necesarios con el fin de perfeccionar constantemente los planes de estudios, los programas, los métodos y los medios auxiliares que aseguren una enseñanza racional, científica y no dogmática. Incluso la evaluación fue pensada como forma de lograr el perfeccionamiento de la enseñanza. El punto N° 9 del Decálogo establecía que la concepción de evaluación sustentada por “Vigil” era el de la evaluación permanente. Esto es, la evaluación como proceso que se realiza de manera permanente y periódica en aras de lograr el perfeccionamiento constante e ininterrumpido de la educación que se imparte. En este sentido, Beatriz Frutos afirma que Rubén Naranjo defendía como un pilar insoslayable de “Vigil” la creación de pensamiento crítico:

Naranjo tenía la consigna de que en la institución había que pensar libremente, y fue esto lo que en esa época no se podía hacer. Aquel que pensaba solo era subversivo, vos debías pensar cómo te lo imponían, no como vos querías...y esto era lo que permitía Naranjo...porque lo que se quería hacer era un trabajo con la gente, donde vos a una persona mayor no le podías imponer cosas...sí los ayudábamos a ampliar sus saberes y a verlos desde diferentes perspectivas. Esto hacía que se destaparan muchas cosas y se despejaban ideas falsas o impuestas...y esto es lo ideológico de la intervención del 77. (Alderete, 2010, p.117)

El *antidogmatismo* y el *cientificismo* en la “Vigil” fueron sinónimo de pensamiento crítico y de búsqueda permanentemente por inculcar esa idea en los/as estudiantes y en el barrio. Asimismo, el tan mentado ideal de brindar “la mejor educación posible”, pilar constituyente de “la Vigil” estaba relacionada con la educación científica (García, 2014). En el momento histórico que tiene lugar la experiencia, “lo mejor”, “lo más avanzado”, era el conocimiento científico. Entonces, la entidad puso toda su infraestructura a disposición

del desarrollo de esa “mejor educación posible”: la ciencia. La creación del Museo de Ciencias Naturales y el Observatorio fueron dos ejemplos, ya que si bien fueron utilizados para investigación y producción científica, también fueron aprovechados para la enseñanza en las escuelas curriculares.

Por otro lado, hallamos que el “núcleo duro” de la ideología institucional, con certero impacto en su identidad, se encuentra en el componente “popular” de la educación que afirma brindar “Vigil”. Este componente se encontraba condensado en el destinatario: *la gente humilde de barrio Tablada*, las palabras de Beatriz Frutos, son esclarecedoras en este sentido:

(...) y fue una escuela que respondió a las necesidades del barrio, por eso también el contenido de la pública, se supone que las escuelas públicas deben responder a las necesidades del pueblo, dar educación popular. Y esto lo hicieron, y por eso se crea primero la escuela secundaria y después la primaria, no hay un orden lógico, pero el orden fue así por las necesidades, entonces está en claro cuál es la filosofía, para quien se abre la escuela, para los chicos del barrio. No se abre como una escuela privada con un fin de lucro, para tener determinadas ganancias, sino por una necesidad de los padres de que los chicos continúen en un mismo sistema educativo. (Anexo, p.162)

Entonces, para la entidad, el carácter popular de la educación brindada se hallaba en quien era su destinatario: las clases populares, a quien estaba dirigida la educación le conferiría tal carácter. Sin embargo, Checha arriesga algunos elementos más, dicho carácter también estaba dado por atender y responder a las necesidades de ese destinatario:

Era aquella educación de privilegio para una clase menos privilegiada, una educación a la que podía tener acceso una clase privilegiada y nosotros le poníamos todo a disposición, inclusive ayudar económicamente a aquellos estudiantes de la escuela secundaria con becas de trabajo. Trabajaban en la biblioteca o en la carpintería, muchos trabajaron en la imprenta, en algún tipo de trabajo para sustentarse, incluso le facilitábamos el material didáctico, que siempre estaba disponible. (Anexo, p.149)

Esa “educación de privilegio” que responde a las necesidades y que se pone a disposición de las clases populares hace referencia a que la educación pública, que era a la cual tenían acceso los/as vecinos/as de barrio Tablada, no brindaba mucho de los servicios que sí otorgaba la escuela privada a la cual no podían acceder por cuestiones económicas. Muchas escuelas privadas contaban con actividades extra curriculares, doble escolaridad,

materiales diversos, edificios impecables, etc. y “Vigil” se propone acercarle a las clases populares una “educación de excelencia”.

A nuestro entender, podemos afirmar que en “Vigil” se sostenía la idea de que el carácter popular de su educación se encontraba en el destinatario y en responder y atender a sus necesidades. Asimismo, ese carácter de núcleo duro de la ideología institucional reside en que tal identidad no es puesta en discusión, sino que formó parte de aquellas creencias indiscutibles en las cuales reposó la *identidad institucional* (Fernández, 1994) así como el estilo.

Incluso, el trabajo en aras de responder a las necesidades de las clases populares se convirtió en el principal fin de su labor. Es frecuente en las entrevistas y en los documentos elaborados por sus protagonistas la referencia a que “Vigil” fue un proyecto pensando para y con las clases populares, para brindarles una educación de excelencia a aquellos/as que no tienen acceso y con una fuerte impronta popular (Frutos, 1997; Naranjo, 1991; Frutos y Naranjo, 2006). De esta manera, “lo popular” aparece como un rasgo que no se pone en discusión puesto que forma parte, incluso, de sus orígenes.

Por otro lado, existe otro elemento interesante a rescatar de las palabras de Beatriz Frutos: la idea de filosofía.

Vigil es una escuela privada, tiene ese formato porque no podía ser de otra forma, en su formato era privada y dependía de la SNEP pero en su contenido era una escuela pública, absolutamente pública, los chicos no pagaban nada ni siquiera cooperadora, creo que en el último año apareció pero los chicos no pagaban lo cual es superador de la escuela pública porque aún ahí hay una cooperadora, acá ni siquiera eso. Digo que tenía contenidos de la pública pero era superador de la pública en su filosofía y en su funcionamiento. (...) Entonces era una escuela privada en su formato y pública en su contenido pero superador de la pública, una escuela de libre acceso, no era una escuela donde se daba religión por eso tenía contenido de la pública. (Anexo, p. 161)

Específicamente, cuando se refiere a “*tenía contenidos de la pública pero era superador de la pública en su filosofía y en su funcionamiento*” hace hincapié en tres elementos, lo curricular, su funcionamiento y esta idea de filosofía a la cual hacíamos alusión.

En cuanto a lo curricular, afirma que “Vigil” era *pública en los contenidos pero superadora* por cuanto, si bien se dictaba el programa oficial, también se lo ampliaba considerablemente. La doble escolaridad permitía ofrecer otros espacios curriculares como

Taxidermia, Estudio Dirigido, etc. En cuanto a que *en su filosofía era pública*, consideramos que la entrevistada alude a un cierto imaginario de “lo público”, que para ella, constituía una filosofía.

Se comprende que lo anterior correspondía a un imaginario epocal asociado a la escuela pública⁷⁴: la gratuidad, laicidad, la apertura a todas las clases sociales. De esta forma, si bien fue una escuela que perteneció al sistema de educación privada, brindó educación pública por su filosofía y por su sustento político ideológico⁷⁵.

⁷⁴En cuanto a los imaginarios de la educación pública es interesante la afirmación de Sandra Carli (2003) respecto que la misma puede ser concebida de tres maneras: como un espacio de transmisión de la cultura, como un espacio de producción identitaria y como un espacio de representación social. En cuanto a la primera afirma que, más allá de que esté en discusión la “efectividad” en la transmisión de la cultura en la escuela o la calidad de la enseñanza, “algo del orden de la transmisión institucional de la cultura se juega en el espacio de la escolaridad pese a todo. Éste es un sentido fuerte que puede considerarse como universal y transhistórico” (p.15). También se constituye como un espacio de producción identitaria ya que como todo espacio educativo aporta a la construcción de identidades donde se van ensamblando según diversos espacios de pertenencia y, por último, como un espacio de representación social puesto que en ella se ven representados los distintos sectores de la sociedad: “si la educación pública era, hasta los años 70, un espacio de representación de una sociedad integrada, hoy es escenario de una sociedad polarizada y a la vez empobrecida, con consecuencias notorias en las políticas y en las interpretaciones sociales sobre el valor o no de las instituciones públicas” (p.16).

Sin embargo, esta autora va a aseverar que la educación pública también puede ser entendida como: un dispositivo de disciplinamiento social, como un espacio productor de identidades homogéneas y de hegemonía; éstas maneras de concebirla se encuentran ligadas a las funciones sociales con las cuales nace la escuela pública. Pero Carli enfatiza que ante todo la escuela pública se vincula con una tradición que se arraiga en sus orígenes, con una construcción mítica, y, principalmente, en una creencia en el valor de la educación pública que se sostiene en distintas generaciones.

Si bien tales afirmaciones tienen arraigo en un determinado momento histórico son interesantes para analizar como tales imaginarios sugirieron, persistieron y se reconfiguraron.

⁷⁵ El debate de lo público, lo estatal y lo privado cobra otras significaciones actualmente. Si en cuanto al uso de la palabra “subversión” apelábamos a la holgura histórica, respecto de lo público debemos hacer la salvedad contraria. Esto es, el momento histórico nos exige recaudos respecto del uso de los conceptos de lo público y lo privado. En este sentido, son interesantes las consideraciones de Silvia Vazquéz y Susana Di Pietro (s.f) al afirmar que a partir de la Ley Federal de Educación (1993) se introdujo la idea de que todas las escuelas son públicas y que lo que cambia es su gerenciamiento. Así se comenzó a hablar de escuelas públicas de gestión estatal y las escuelas públicas de gestión privada, estas palabras dan cuenta de la encrucijada en que se encontraban los/as docentes que intentaban redefinir la escuela pública en un contexto sembrado por peligros de avalar discursos privatistas y neoliberales: “La idea de la escuela pública como homologable a estatal nos situaba a los educadores críticos en un lugar incómodo, porque debíamos hacer el esfuerzo para demostrar que lo público era algo distinto a lo estatal pero jamás antiestatal, ni mucho menos privado, y hacerlo sin incurrir en argumentos liberales” (Vazquéz y Di Pietro, s.f, p.5).

Respecto de este debate, las palabras de Roberto Follari (2003) acerca de “lo público” nos resultan interesantes: “no podemos asumir de ninguna manera que lo público no esté presente en el campo del Estado. De modo que lo que cabe decir, hoy, es que lo público es más que lo estatal pero de ninguna manera es otra cosa que lo estatal. Se diría que el espacio de lo público incluye a lo estatal como una parte importante de sí mismo pero lo público no se agota allí” (p.50). En este sentido es que afirmamos el carácter público de la educación brindada por Vigil.

Asimismo, consideramos que el carácter público de la educación brindada en “Vigil” se expresa en otros dos elementos. En este sentido, Flora Hillert (2003), afirma que lo público debe ser definido “no por el destinatario sino por la institucionalización y la soberanía” (p.92). En relación a la institucionalización dirá que lo público se acuerda de manera deliberativa y participativa, y en cuanto a la soberanía, que dicho principio remite a quién es el soberano siendo el de la escuela pública el pueblo.

Esta autora plantea que es necesario marcar una línea divisoria en lo público entre lo público popular y no popular ya que una escuela pública puede ser pública pero no popular y que el desafío hoy es avanzar en formas de lo público pero con soberanía popular; la gestión de las escuelas “no debería ser solo estatal, la gestión debería ser estatal, social, y popular” (Hillert, 2003, p.93).

Entonces, hay otros dos elementos constitutivos de “lo público” que se corresponden con la experiencia “Vigil”: la institucionalización y la soberanía popular. Esto es, por la gestión social, ya que sus asuntos se acuerdan de manera deliberativa y participativa, y por su soberanía popular, el soberano es el pueblo, las clases populares de barrio Tablada y Villa Manuelita.

Respecto de la gestión se halla que “la Vigil” adoptó una modalidad participativa y deliberativa que hace al *estilo institucional* (Fernández, 1994). Es decir, tal modalidad forma parte de esos aspectos de la acción institucional que por su reiteración configuran una cierta “manera del hacer”, de producir, de resolver dificultades.

Entonces, este funcionamiento “superador del de la pública” que hace mención Beatriz se refiere a que “Vigil” era dirigida por una Comisión Directiva (C.D.) integrada por los/as miembros fundadores del proyecto. Esta instancia se complementaba y combinaba con otras instancias de gestión como los Departamentos con sus Jefaturas de Departamentos, en los cuales también se establecían otros mecanismos de participación. García (2013), respecto del estilo de gestión que imprimió su sello a todas estas iniciativas, afirma:

(...) estos proyectos guardan un hilo conductor que los caracteriza; esto es, la lógica popular desde la cual se gestan y la cultura institucional que sobre ellos se imprime. Al respecto, las fuentes documentales y testimoniales dejan ver un movimiento singular que iría produciendo cada ámbito en la organización: el cruce de un específico interés (individual y/o grupal), y las reales posibilidades de efectivizarlo y modernizarlo de forma autogestionaria. Dicho proceso puede explicarse cómo/desde un nudo inicial “embrionario”; una idea o actividad germen que despliega a

posteriori un conjunto de sub-divisiones y diferenciaciones que acaban siendo un proyecto autónomo y complejo de alta calidad educativa y tecnológica. (p.106)

Este estilo participativo se caracterizó por la escucha permanente de las necesidades de los/as vecinos/as y la transformación en proyectos de esas necesidades, esto es, el “cruce” (García, 2013) entre un interés grupal o individual y las posibilidades reales de efectivizarlos. Sin embargo, esta escucha y transformación en proyecto de las necesidades se encontraba mediada por las instancias de decisión de la organización como fue la C.D y las interpretaciones que ellos/as realizaban de estas necesidades. Esto es, muchas veces, los requerimientos expresos que los/as vecinos/as realizaban no eran “atendidos” a “pies juntillas” por la C.D. Ejemplo de esto fue la mencionada situación en la que, ante la creación de la escuela secundaria se realizó una encuesta en la que se preguntó qué orientación juzgaban los/as vecinos/as más cercana a sus necesidades y, a pesar de que mayoritariamente se eligieron la orientación comercial, las finalmente ofrecidas fueron “Ciencias Biológicas” y “Físico-Química” (García, 2014). Sin embargo, en 1973 el curriculum fue modificado y se introdujo la terminalidad comercial haciendo eco de la demanda.

En este ejemplo podemos ver que esta “mediación” se traducía en términos de un proceso de tensión/conflicto y negociación entre las demandas de “los vecinos, que conocían mejor que nadie sus necesidades” (Naranjo, 1991, p.7) y las interpretaciones que la Comisión Directiva realizaba esas demandas.

Hallamos que este proceso de negociación, que hace al estilo de gestión participativa, por un lado hace honor a la herencia constituida por la “matriz asociacionista” que está en el origen “Vigil” y que implica que su fin último no era solo responder a las necesidades del barrio sino, principalmente “elevar la cultura” de los/as vecinos/as. Esto es, dicha contradicción surgía por este afán de ir más allá de la demanda y ofrecer aquello que se interpreta como “lo mejor”, lo más avanzado. Asimismo, este estilo de institucional se caracterizó por una búsqueda de involucramiento de esos/as vecinos/as y asociados/as en la producción colectiva. Es decir, hubo un interés por satisfacer estas necesidades pero, también, por involucrar a los/as vecinos/as en elaborar esas respuestas. Las formas de participación que se generaron fueron muchas: la realización de encuestas para conocer la

opinión de los/as asociados/as, la participación en la organización de festivales y eventos sociales y culturales y el empleo directo de los/as mismos/as en la institución.

Otro elemento que hace al estilo institucional lo encontramos en las palabras de Marcelo Abaca, graduado del Instituto Secundario, quien asegura:

En la Vigil no hubo generación espontánea en absolutamente nada, todo proceso educativo estaba pensado. Todo, desde las formas de los muebles hasta cómo estaba puesto el pizarrón, dónde estaba celaduría, todo estaba pensado y el hecho de haber pensado todo generaba un resultado buscado. Era un proyecto educativo pensado, desarrollado y sostenido. (Anexo, p.167)

Este “todo pensado” da cuenta de un estilo que no deja nada librado al azar, que piensa, planifica y hace. Constituyó la piedra angular de la gestión “Vigil” la planificación minuciosa. Ciertamente, en este apartado analizamos el Decálogo y algunos elementos que hacen al sustento pedagógico-ideológico e identitario de “la Vigil” que se traducen en que *es*, (fue) un proyecto eminentemente popular en el cual imperó un “hacer” que adoptó la forma de negociación entre las demandas y necesidades de los vecinos/as y la traducción que realizó la entidad de las mismas. “Vigil” apuntó a brindar una educación de “privilegio”, de “excelencia”, y ponerla a disposición de las clases populares. Educación con fuerte impronta asistencialista (despojada de las connotaciones negativas del término), cientificista, no dogmática, co-educativa, permanente y, ante todo, “publica” en su filosofía, en sus contenidos, en su soberanía y en su gestión: la social.

Sin embargo, cabe señalar que dicha negociación/tensión entre la ideología institucional y el estilo es fundamental para la gestación de un proyecto popular sin consideramos lo dicho por Freire (1987). Parafraseando al autor, las clases populares tienen dos derechos: conocer mejor lo que ya saben y acceder a aquello que no saben. Esto se traduce en un interjuego entre una posición iluminista, “sabemos que es lo mejor”, y una posición abierta y atenta a las demandas y necesidades de los/as vecinos/as: “ellos/as conocen mejor que nadie sus necesidades”. En este interjuego se ubicó “la Vigil”: satisfacer la demanda, y ofrecer aquello que no se demanda porque no se conoce. Es así que, lo que comenzó como un taller de taxidermia porque un vecino tenía conocimientos en esa área, terminó siendo un Museo de Ciencias Naturales, lo que empezó siendo un taller de arte concluyó en una Escuela de Artes Visuales, y así fue aconteciendo “la Vigil”: *entre la demanda y la utopía*.

3.3 Los espacios curriculares orientados al seguimiento de un aprendizaje integral

Estudio Dirigido: antecedentes tecnocráticos y desvíos democráticos institucionales

Los espacios curriculares “Estudio Dirigido” y “Orientación Vocacional” y “Orientación Emocional” funcionaron en el Instituto Secundario Vigil desde su apertura, mas no se hallaban explicitados en el diseño curricular oficial (García, 2009). Los mismos fueron dictados en contra turno ya que la organización de la currícula concentraba en el horario diurno las materias disciplinares y, en el horario extendido, las asignaturas artísticas, deportivas y de estas ofertas institucionales, distribuidas en el Primer Ciclo (de 1ro a 3er año), en el cual se dictaba Estudio Dirigido y, ya en el Segundo Ciclo (4to y 5to), donde se desarrollaban los Programas de Orientación Vocacional y Orientación Emocional⁷⁶.

Fiel a su estilo institucional, la creación de estos espacios fue un proceso organizado, planificado y progresivo. Primeramente, el Departamento de Cultura y Educación realizó una convocatoria a docentes terciarios/as y/o universitarios/as para el cursado de un trayecto de formación de seis meses de duración con frecuencia semanal. Algunas de las temáticas abordadas fueron “Técnicas de Estudio”, “Psicología Educacional”, “Evaluación Escolar” y “Estudio Dirigido”, propiamente dicho, y, tras el cursado, se debía realizar un trabajo práctico como parte de la evaluación final. A partir de ese curso, se realizó un Concurso Interno para la elaboración del escalafón y selección de Directores/as de Curso. El mismo consistía en una entrevista en profundidad en la cual se ponderaban las calificaciones obtenidas en los trabajos prácticos y los antecedentes profesionales. De esta manera ingresaron los/as Directores/as de Curso, uno/a por división.

Cabe considerar que existían antecedentes a este dispositivo por lo cual es pertinente su análisis. En un documento denominado “Estudio Dirigido. Plan de General” integrante del Archivo López Dabat, encontramos la referencia al nombrado “Proyecto 13” que formó parte de la política educativa del gobierno de facto autodenominado “Revolución Argentina” (1966-1973). Curioso nombre para la Ley N° 18.614 (Anexo, p.262-264), formalmente denominada “Régimen de profesores de tiempo completo o tiempo parcial”.

⁷⁶ Cabe señalar que tales espacios “no llegaron a desarrollarse por la intervención militar. Sin embargo, se constituyeron en una propuesta de avanzada al abordar “lo emocional” y lo vocacional en espacios específicamente dedicados a tal fin.

Dicha ley, al ubicarse en el lugar N° 13 del listado de propuestas de reforma presentadas por el Ministerio de Educación para su aprobación, fue popularmente conocida de esa manera.

Específicamente, en el artículo N°1 se establece su implementación, con carácter experimental, por el término del año escolar 1970, incluido el período de exámenes febrero-marzo de 1971. Asimismo, se establece un nuevo régimen laboral de profesores/as de tiempo completo o tiempo parcial designados/as por cargos docentes. Concretamente: “El ensayo se realizará en establecimientos de nivel secundario de la Administración Nacional de Educación Media y Superior, Consejo Nacional de Educación Técnica y Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada que se consideran de 1ra categoría (...) mientras dure la experiencia” (Anexo, p.262).

El proyecto de ley fue acompañado por una nota al Poder Ejecutivo elaborada por el Ministro de Educación del Onganiato, Dardo Pérez Guilhou, en la cual se expresaron las motivaciones que alentaron la elaboración de tal proyecto. Entre estas constan que:

(...) como es sabido, las actuales condiciones de labor y remuneración de los profesores de enseñanza media han traído como consecuencia la dispersión de sus actividades en detrimento de la función educativa y de la eficiencia docente. La experiencia, sin descuidar el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los profesores, se propone también implantar un tipo de organización escolar cuya eficiencia pedagógica resulte superior a la actual, con la participación dinámica del profesorado en la elaboración del programa escolar. (Anexo, p.262-263)

Asimismo, se enumeran las mejoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las permanente y atenta respuesta a las exigencias dinámicas del proceso de cambio y las realidades cotidianas de los/as adolescentes. Desde tales perspectivas, se implementó, en algunos establecimientos escolares, seleccionados a tal fin, este proyecto experimental con el objetivo de indagar acerca de la factibilidad financiera y operativa de este sistema, así como, determinar su posibilidad y conveniencia de generalización.

Lo anterior posibilitó a la labor docente concentrar sus horas en un establecimiento, destinando el 70% de sus actividades diarias al dictado de clases y un 30% a otras actividades extra escolares como: planificación de actividades, tareas de apoyo al programa, asistencia a los/as estudiantes y estrechamiento de las relaciones con sus familias y la comunidad, actualización docente y el cumplimiento de toda programación que efectúe

el establecimiento. Expresamente en el cuerpo legislativo consta que dicha reforma no implicaba cambios en los Planes de Estudios.

Por otro lado, se establece la eximición a los/as director/as y rectores/as de cumplir horas frente al curso para lograr mayor efectividad en la organización escolar. Asimismo, se crea la figura del Asesor Pedagógico con la expresa función de apoyo técnico a la experiencia por medio de orientaciones y asesoramiento a los/as conductores/as del ensayo a nivel escolar y al cuadro de profesores/as del respectivo establecimiento.

En referencia al documento antes citado, “Estudio Dirigido. Plan de General”, si bien no posee firma es de presumir que fuera elaborado por algún organismo ministerial ya que en el párrafo final consta: “Comunicar a esta Administración Nacional las necesidades reales que puedan surgir de la puesta en marcha de este programa para señalar dónde debe apuntalarse en las sucesivas etapas de trabajo” (Estudio Dirigido. Plan General, Anexo, p.248). Asimismo, cabe suponer que fuera enviado a las escuelas como orientación para sus espacios de Estudio Dirigido. De esta manera, en dicho documento se encuentran condensados los lineamientos generales que debían orientar el desarrollo de la asignatura.

Analizar este documento nos permitirá encontrar algunos elementos acerca de cuál era la orientación que desde los organismos ministeriales se le imprimió al Estudio Dirigido en la época.

En principio, la fuente explicita que dicha orientación resulta del análisis de los resultados que arrojaron encuestas implementadas en escuelas adscriptas al Proyecto 13 acerca de: el funcionamiento de la asignatura, materiales elaborados por las escuelas de circulación interna y material bibliográfico seleccionado. En particular, la bibliografía de referencia emerge de la escuela anglosajona, a saber: Burton, Kimball Wing, Maddox, H, Meenes, M. Mira, López y Risk, T⁷⁷. Vale decir, autores que analizaban las técnicas de estudio a los efectos de volver “más eficaz” los aprendizajes, bajo una clase impronta tecnicista⁷⁸.

⁷⁷ Burton, Kimball y Wing (1965) “Hacia un pensamiento eficaz”; Maddox, H (1970) “Como estudiar”; Meenes, M. “Como estudiar para aprender”; López, M. (1973) “Como estudiar y como aprender”; y Risk, T (1964) “Teoría y práctica de la enseñanza en las escuelas”.

⁷⁸ El tecnicismo fue una corriente curricular que surgió a mediados del siglo XX cuyo exponente más certero fue Ralph Tyler y su obra “Principios básicos del currículum” del año 1949. Esta corriente pugna por la implementación del modelo científico a la enseñanza convirtiéndose en la efectividad y la eficiencia en los principales objetivos del proceso educativo. Asimismo, mediante la aplicación adecuada de la técnica se buscó lograr cambios conductuales en los/as estudiantes de forma rápida y precisa (Sacristán, 1986). Por su

Asimismo, la fuente plantea que el fin buscado con la asignatura Estudio Dirigido era:

(...) el enunciado de ciertos principios generales con referencia al aprendizaje, sin desconocer que los métodos que convienen a ciertos individuos no son válidos para otros y que, por otra parte, las técnicas consideradas óptimas para algunas materias, no lo son para otras.

A pesar de esto, se tiene la certeza de que sólo con el conocimiento de esas leyes generales del aprendizaje será factible desarrollar métodos y planes de estudio personales de un modo más efectivo, ahorrando esfuerzos y eliminando muchas posibilidades de error. (Estudio Dirigido. Plan General, Anexo, p.234)

Del fragmento citado cabe considerar que los métodos de enseñanza se constituyen en “técnicas a aplicar”, al tiempo que sostienen la posibilidad de dar con “leyes generales del aprendizaje” que devendrían en tales técnicas eficientes para lograr aprendizajes expeditivos y “sin error”. En suma, puede observarse la homologación de la enseñanza a la aplicación de una serie de pasos que se constituirían en una técnica, y al aprendizaje a una mera internalización de la misma.

En sus propios términos, el concepto de aprender es “concretar todos los recursos personales en la captación y asimilación de datos utilizando relaciones y técnicas orientadas al dominio de un problema” (Estudio Dirigido. Plan General, Anexo, p.235). A la vez, que aprender es “obtener el resultado deseado de la actividad del estudio. Supone un cambio en el rendimiento que resulta como función del ejercicio. (...) es posible verificar qué medios son conducentes y cuáles no, con respecto a dichas metas. Cuando del estudiar no se deriva el aprender el fin no se cumple y el esfuerzo resulta ineficiente” (Estudio Dirigido. Plan General, Anexo, p.235).

Es evidente, en los conceptos citados, la impronta tecnicista, a la cual hacíamos referencia, en tanto hay una preocupación por la efectividad y la eficiencia a la hora de enseñar, en cómo lograr aprendizajes certeros (sin error), sin desperdiciar tiempo y esfuerzo. La enseñanza aparece asemejada a una técnica que el/la docente/tutor/a debe dominar para lograr el objetivo: que los/as estudiantes aprendan.

Otro elemento de interés es la caracterización que realiza el documento acerca del fracaso escolar. Se afirma que existe un gran porcentaje de fracaso escolar y, a la vez, un

parte, Grundy (1991) sostiene que el tecnicismo se trató de una acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico. Esto es, se ocupó por identificar las regularidades que existían en el medio para formular reglas de acción basadas en dichas regularidades. El control del aprendizaje de los/as estudiantes mediante una precisa planificación curricular y aplicación de la técnica.

desconocimiento de las causas exactas que lo generan. Sin embargo, asegura que tienen un gran impacto los malos hábitos de estudio y la inadaptación al trabajo en clase en los procesos de deserción. Es el/la docente quien puede contribuir con un buen programa de Estudio Dirigido una guía para evitar la deserción, evidenciando una gran confianza en el método como garantía de efectividad.

Finalmente, el escrito establece una diferencia considerada significativa entre Estudio Dirigido, “actividades dirigidas” y “estudio supervisado” por cuanto, a menudo, se encuentran conectadas. La “actividad dirigida” hace referencia a la dirección por parte del/la docente de cualquier actividad de aprendizaje, incluso el estudio, no es restringido a éste ya que se pueden dirigir actividades de educación física, artes, etc. El “estudio supervisado” consiste en que el/la docente supervise una actividad que es el estudio, pero esta “supervisión” presupone que los/as estudiantes ya han aprendido a estudiar.

En tal sentido, el “Estudio Dirigido”, en cambio, es

(...) el término aplicado a la dirección dada por el docente a las actividades del alumno, que se ocupan fundamentalmente de la solución de problema, la adquisición de conocimientos o de comprensiones, o de habilidades, gracias a los esfuerzos realizados por parte del alumno mismo. (...) también la adaptación a la vida diaria mediante soluciones prácticas supuestas en el manejo de aparatos y máquinas. (Estudio Dirigido. Plan General, Anexo, p.237)

Lo anterior, empíricamente, se traduce en el logro de la “habilidad de leer comprendiendo”, “conciliar la rapidez y la captación de ideas”, “saber recurrir a fuentes de información”, “aprender a leer libros de estudio”, lograr la “habilidad de tomar notas y apuntes” y obtener la “formación de nociones críticas”.

Ciertamente, la alusión a la “formación crítica” puede sorprender a la luz de un contexto signado por unas políticas educativas tecnicistas y tecnocráticas, y más aún, desarrolladas por un gobierno de facto que tuvo como principal objetivo controlar la cultura, principalmente la de “las juventud(es)”⁷⁹. Sin embargo, se trata antes de que “el alumno logre las habilidades que supongan modos de relación más allá de la simple retención y reproducción de datos para lograr la internalización de los conceptos” (Estudio Dirigido. Plan General, Anexo, p.245). Incluso, tales habilidades se circunscribe en: “comparar”, “criticar”, “diferenciar la definición de la descripción”, saber “captar la relación entre

⁷⁹ En el Capítulo 4 ahondaremos en la problemática de “las juventud(es)” en dicho momento histórico.

discutir y evaluar”, así como “el valor de la síntesis.” Más adelante, se define el concepto de espíritu crítico como “disposición a no aceptar la conclusión si no se han verificado todos los datos de importancia con los cuales se cuenta”.

En este sentido, entendemos que hay una equiparación entre verdad y técnica por cuanto sería la implementación de una serie de pasos los cuales garantizaría la “verdad” de una premisa. Entonces, podemos afirmar que esta concepción de espíritu “crítico” se condice con la concepción tecnicista de ciencia, con una razón instrumental aplicada a la enseñanza

El Estudio Dirigido en “la Vigil”

A continuación analizaremos algunas fuentes primarias del Instituto Secundario Vigil para seguir los rasgos propios y en relación al paradigma tecnicista que permeó en sus diseños curriculares. Específicamente, nos remitimos a “Plan de Trabajo” de la asignatura (Anexo, p.251-255) que corresponde al año 1970 y algunos trabajos prácticos realizados por los/as aspirantes a “Directores de Curso” en el marco del “Curso de Formación de Directores de Curso” realizado por la entidad con el fin de formar personal idóneo para el Estudio Dirigido.

El “Plan de Trabajo”, fechado en 21 de diciembre de 1970, si bien es escueto (posee 3 hojas), arroja luz sobre las ideas en las cuales se sustentaba esta asignatura en la institución. Por un lado, comienza realizando una descripción de las características psicofísicas de los/as estudiantes con los/as cuales se trabaja: crecimiento rápido, desarrollo orgánico acelerado, estados emocionales y afectivos inestables, y descubrimiento de su vida psíquica. Y asevera: “nuestra labor, para que sea fructífera, consistirá en asumir una actitud que sea respuesta a cada uno de sus intereses y necesidades” (Plan de Trabajo, Anexo, p. 251).

En cuanto a los objetivos de la asignatura se plantea: “enseñar a los alumnos a aprender”, “individualización de la enseñanza”, “favorecer el clima de confianza entre educador y educandos”, “acostumbrar a los estudiantes a plantear adecuadas preguntas y a proporcionar correctas respuestas”, “aprender a preguntar y responder en el momento oportuno”. El Estudio Dirigido debía servir “para ordenar y orientar el trabajo del alumno que se enfrenta con esa realidad compleja, que es la escuela secundaria. Es fundamental que el alumno adquiera un método de trabajo. (...) El estudiante deberá comprender que

aprender es un ejercicio activo⁸⁰ y no es una tarea mecánica” (Plan de Trabajo, Anexo, p. 251-252).

Otro elemento relevante es la alusión a carácter “innovador” que se le achaca en las fuentes: “es una clase con un espíritu completamente distinto”, “No es el profesor que solo interroga, juzga, califica y clasifica; es el profesor que guía el trabajo, lo orienta, lo nutre, el que enseña a buscar⁸¹ aportando documentos y material.” El “alumno se abre, se muestra en el trabajo, es mucho más natural y espontáneo⁸²”. Constituye el estudio dirigido un medio eficaz de “descubrir inclinaciones, intereses, necesidades, aptitudes” (Plan de Trabajo, Anexo, p.252).

Por lo explicitado puede comprenderse que para “Vigil” el Estudio Dirigido era una asignatura vertebral en su plan de estudios, un espacio diferente que permitía un mayor acercamiento a los/as estudiantes, no solo desde lo intelectual, sino desde lo emocional. El objetivo principal de esta asignatura era que los/as estudiantes “aprendan a aprender” pero eso implicaba una planificación cuidadosa de las actividades a realizar, una guía fuerte y concienzuda del estudio donde cuestiones como el ambiente, la motivación y el interés eran tenidas en cuenta con creces.

Lo dicho hasta aquí resulta evidente en las prácticas efectivizadas por los/as profesores/as y/o aspirantes, al dictado de la asignatura, siguiendo los trabajos prácticos que, obligadamente, debían presentarse. Tal es el caso de una profesora cuyo proyecto fechado en 1972 y evaluado con la nota “Excelente” por el Prof. Emilio Luna. Si bien analizaremos un extracto extenso, nuestro interés en reproducirlo se halla en que da claras muestras de cuál era la concepción de Estudio Dirigido respaldada por la institución:

Diremos que el estudio dirigido es algo más que un conjunto de técnicas especializadas, es en realidad, un proceso regular de enseñanza que abarca una serie de pasos lógicos y que busca concretarse en conocimientos o comprensiones en la adquisición de habilidades, y en la resolución de problemas.

Hablar de estudio, es alejarse rotundamente de aquella lección memorística y pasaje, es sinónimo de tarea productiva, que respeta el interés del alumno y se apoya en su esfuerzo creador.

Si vamos a realizar un trabajo eficiente, para ayudar a los alumnos a adquirir la habilidad de estudiar con eficacia y desarrollar nuevos hábitos

⁸⁰ Subrayados en el original

⁸¹ Subrayados en el original

⁸² Subrayados en el original

de estudio, debemos considerar dos aspectos distintos de este problema: primero existe el problema de ayudar a los estudiantes a adquirir comprensiones, las habilidades y las destrezas esenciales para el estudio; segundo: existe el problema de proporcionar las situaciones, la guía y la práctica esenciales para la formación de buenos hábitos de estudio. El primero es un problema educativo; el segundo, es problema de motivación. (Trabajo Práctico, Anexo, p.256)

De esta manera, la profesora plantea que el Estudio Dirigido debía de ser un conjunto de técnicas especializadas, se trataba de respetar el interés del/de la estudiante, de motivarlo/a, y de generar nuevos hábitos de estudios eficientes. A su vez, plantea que para que estos fines se concreten era necesario que los contenidos de las asignaturas proporcionen las situaciones, la guía y las prácticas esenciales; que los conocimientos y habilidades estén relacionados con aprendizajes anteriores o posteriores. Es decir, que haya una interrelación entre los programas de las asignaturas y el de Estudio Dirigido para que sea un proceso armónico.

Otro elemento interesante en el trabajo práctico es que la autora reconoce como un factor de singular importancia en el estudio la motivación. Dice: “en la inmensa mayoría de los casos, el impulso de aprender o la voluntad de estudiar, son la resultante de un saldo positivo entre motivaciones apetitivas o atractivas y motivaciones negativas o repulsivas del mismo” (Trabajo Práctico, Anexo, p.255). Todavía más, a su criterio el primer paso consistía en orientar al estudiante “hablándole del significado y del valor de la misma [asignatura, dado que lo] peor (...) es no conocer la totalidad de la materia, o sea el programa, porque se estudia esa asignatura; por eso es necesario motivarlo. El estímulo de la materia tiene que transformarse en necesidad” (Trabajo Práctico, Anexo, p.255).

Ahora bien, tal motivación debía generarse desde el/la docente a cargo mediante una “charla amena”, donde le explique porque es importante y de cuenta de los “usos prácticos” que puede tener, todo esto con el fin de acercar la asignatura a los intereses de los/as estudiantes. Otro elemento fundamental era la experiencia, por medio de la misma los/as estudiantes iban adquiriendo habilidades y técnicas de estudio, generar ese espacio para la experiencia era de capital importancia.

Cabe destacar que el caso expuesto continúa en otros trabajos prácticos de profesores/as que también realizaron el curso, exponiendo diferentes propuestas para generar esa experiencia siempre atada a la generación de la motivación y el interés. Al respecto, las

fuentes remiten a: el uso de medios audiovisuales, dinámicas de grupo (debate dirigido, grupo de discusión, Phillips 66), visitas a la biblioteca, realización de mapas sinópticos, esquemas, informes, gráficos, cuestionarios, etc. En los trabajos es recurrente la alusión a que el rol de los/as docentes era por generar experiencias donde los/as estudiantes gradualmente fueran ganando en autocontrol de su proceso de estudio y aprendizaje, el fin era la autonomía.

Finalmente, nos parece sustancial destacar dos conceptos en el Trabajo Práctico de otra profesora: “Aprender es aumentar el bagaje de recursos con los que nos disponemos a enfrentar los problemas que nos plantea la vida cultural. (...) El alumno comprende si es capaz de expresar el tema con sus propias palabras, mientras el material original conserva fidelidad y exactitud” (Trabajo Práctico, Anexo, p.257). “Ante un alumno que no estudia, debemos primero realizar un exhaustivo análisis de nuestro programa y de nuestras actitudes ante este caso” (Trabajo Práctico, Anexo, p.259).

Así, aprender suponía aumentar el bagaje de recursos disponibles para enfrentar los problemas de la vida cultural y se certifica ese aprendizaje en la expresión por parte de los/as estudiantes de su propia interpretación de lo enseñado conservando fidelidad y exactitud. Asimismo, el segundo fragmento es interesante por cuanto plantea que, ante los problemas de aprendizaje la institución y el/la docente debía realizar un análisis de sus programas. Esto da cuenta de una concepción en la cual los problemas de aprendizajes no eran reducidos meros problemas individuales sino que exigían una revisión crítica de las causas, incluso de los programas de estudio.

El Estudio Dirigido en las voces de los y las estudiantes

Al momento de indagar acerca de los elementos más novedosos que poseía la escuela, todos/as hicieron referencia a esta asignatura. Esto da claras muestras de que, para ellos/as, el Estudio Dirigido y los/as Directores/as de Cursos se constituyeron en el elemento característico e innovador del curriculum del Instituto Secundario

Los/as entrevistados/as refieren a que era una asignatura donde “se ampliaban los temas aprendidos en clase”, que consistía en “concernos entre nosotros”, “relacionarnos un poco mejor”, donde “se abordaba alguna temática de acuerdo a las necesidades del grupo, o a lo

mejor se hacía alguna tarea de investigación”, “servía de nexo entre el curso y el gabinete psicopedagógico”.

Es así que podemos identificar que los/as entrevistados/as ponderan cuatro funciones que cumplía esta asignatura: reforzar lo aprendido en las demás asignaturas, adquirir habilidades y técnicas de estudio, trabajar y reforzar cuestiones relacionadas a la grupalidad e intervenir y derivar cuando aparecieran problemáticas específicas. Asimismo, dan cuenta de lo potenciador que significó el vínculo estrecho entre los/as Directores/as de Curso y el grupo. Tal estrechez permitió que los/as Directores de Curso conocieran en profundidad el grupo y a cada uno/a de los/as integrantes, a la vez, que les permitió detectar dificultades en lo escolar o en lo familiar.

El/la Director/a de Curso realizaba un seguimiento muy minucioso y trabajaba coordinadamente con los diferentes gabinetes estipulando cursos de acción ante cada caso particular, incluso podía convenir y aconsejar que se le otorguen becas a estudiantes para aportar al sostenimiento de su escolaridad:

El preceptor o el director de curso era una persona muy preparada, de hecho había hasta científicos de la educación haciendo ese trabajo, entonces, si detectaban que desde lo emocional el problema era más serio, hacía la intervención el gabinete. Si había problemas económicos serios, de hecho yo he tenido compañeros que tenían becas y trabajaban en los talleres o en la biblioteca porque se sabía que la familia tenía dificultades serias. Todas esas cosas se intentaban ser detectadas y después ser abordadas, nada quedaba librado al azar. Si también desde lo pedagógico, cuando veían que algún chico tenía alguna dificultad seria, la psicopedagoga, la psicóloga y el personal de la escuela, se empezaba a tratar. (Routaboul, A., Anexo, p.190)

Los/as “directores/as” eran ponderados/as por sus (estos/as) estudiantes en cuanto a su formación, por la calidad de sus conocimientos que “detectaba” dificultades y las abordaban sin dejar nada “librado al azar”.

Otro elemento que destacan es las formas de trabajo grupal que aparecía en esta asignatura: “la mecánica era de que si uno de nosotros sabía algo determinado, que lo explique, una forma de aprendizaje entre pares, coordinado con el Director o Directora de Curso” (Abaca, M. Anexo, p.165). Asimismo,

El chico que había entendido se hacía responsable de explicarle. Nos hacían juntarse o bien en la institución o en nuestras casas. A mí me tocó recibir el apoyo en contabilidad y en matemática fui yo el que le tocó dar

a ese grupo el apoyo. El que conducía era el que mejor le iba en la materia. Nos ponía en una situación, no para lucirse, sino de responsabilidad. (Tinelli, L. Anexo, p. 178-179)

Aquí aparece un modalidad de trabajo que, basada en un vínculo de par, habilita otra forma de conocimiento en tanto coloca a estudiantes en el lugar de responsables y co-participa del proceso de conocimiento de un/a compañero/a de curso. Esto permite que se estrechen lazos de solidaridad, colaboración e implicancia en los procesos de conocimientos propios y ajenos.

Asimismo, los/as entrevistados/as significan esta asignatura como un espacio en el cual se pretendía que el aprendizaje deviniera en la incorporación de habilidades que habiliten otras formas de relacionarse con el conocimiento y de adquirirlo. Alejandra Routaboul nos dice:

Entonces a nosotros en Vigil nos enseñaron esos conceptos, esas ideas, trabajábamos mucho y el director de curso charlaba con nosotros y decía: bueno esto es así, esto es así pero fíjense en esto, ustedes eligen pero hasta acá si esto funciona todo bien pero si vemos que algo no funciona lo tenemos que charlar. Esa era la cuestión, también, nada era arbitrario o impuesto, sino que todo partía de un acto reflexivo o sea, te venían a decir bueno, te interpelaban ¿y esto que pasó acá? ¿Por qué? ¿Qué les parece a ustedes? Y bueno, eso para mí... sirve para la vida, te da una postura frente a la vida. (Anexo, p.180-181) Y todo lo que era social era muy reflexionado, no estudiábamos de memoria, (...) De eso se trataba en Vigil. Si, si había algún interés o algo que pasaba, no se daba mucho pero supónete, una compañera que quedaba embarazada precozmente o cosas así, esos temas se charlaban, no es que era un tabú. O alguna noticia a nivel país o a nivel ciudad que atravesaba socialmente a todos eran temas que eran abordados adentro de la escuela. (Anexo, p.191)

Lo dicho parece corresponderse con lo expresado antes: romper con las formas memorísticas y abrir paso al pensamiento crítico. Al respecto, las entrevistas insisten en un dato puntual: en “Vigil” no había imposición, había reflexión, que los/as docentes y los/as Directores/as de Curso instaban a la charla, al debate, incluso ante situaciones de indisciplina o de reglas de convivencia. A la vez, también aparece que en esta asignatura se debatían temas de actualidad o de interés como la sexualidad que escapaban a lo curricular pero que eran abordados institucionalmente. Entendemos que este debate de “temas de actualidad” fueron efectos del tipo de espacio que fue el Estudio Dirigido, por lo que los/as docentes y el espacio mismo habilitó. Al momento de examinar la relación entre estudiantes

y docentes (genérica) hallamos esta alusión permanente a los/as al Director/a de Curso y al preguntarnos acerca de dicha recurrencia encontramos que debe a las fuertes marcas que han surcado los/as directores/as de cursos en sus (estos/as) estudiantes.

Por otro lado, los/as entrevistados también coinciden en reseñar el ambiente escolar como relajado y alegre pero donde el proceso de enseñanza y aprendizaje era lo central, la rigurosidad en la enseñanza se combinaba con un ambiente ameno: “dependía un poco de cada docente pero siempre era un trato muy respetuoso y con mucha libertad hacia el alumno. Cada uno sabía su rol y sabía los límites que tenía, entonces era un trato muy respetuoso pero muy abierto. La mayoría de los profesores enseñaban a pensar y enseñaban a razonar” (Marcozzi, S., Anexo, p.196).

Entonces, por todo lo analizado se interpreta que en “Vigil” el Estudio Dirigido fue más que un conjunto de técnicas para “aprender a aprender”, alejándose de las lecciones memorísticas y acercándose a la de tarea productiva. Esto es, se pretendió que los/as estudiantes produzcan a la vez que incorporen técnicas específicas que hacen al estudio. Los elementos centrales fueron: captar el interés de los/as mismos/as y motivarlos/as, enseñarles las técnicas y habilidades para así crear nuevos hábitos de estudio.

A su vez, hubo una jerarquización del vínculo docente-estudiante como sustento necesario para el desarrollo de la asignatura, ya que, si era un “espacio diferente” donde los/as “estudiantes se abrían, se mostraban”, y donde el/la docente debía estar atento/a a identificar dificultades y fortalezas, esto implicaba identificar el interés y motivarlo, lograr estos objetivos estaba en relación con la fortaleza de ese vínculo. El vínculo docente estudiante fue íntimo y crucial para poder poner en práctica este espacio.

En nuestra opinión, “Vigil”, si bien obviamente no pudo ser totalmente ajena al paradigma hegemónico de la época, logró introducir variantes frente al modelo tecnicista e introdujo algunos elementos “propios” produciendo un espacio “innovador” que, entonces sí, rompió con la propuesta estatal autoritaria. Tales rupturas se expresaron en la reducción de la educación a un conjunto de técnicas asépticas a implementar en aras de la eficiencia. Si bien estuvo presente la cuestión de la eficacia, esa no fue su horizonte. Se entendía que el principal objetivo era lograr la autonomía de los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje, para ello la institución disponía de la guía atenta y metódica del/de la docente. La organización focalizó en la calidad del vínculo, en la problemática de la

motivación individual y el interés colectivo. En desarrollar el espíritu crítico pero ya no como aplicación de una técnica que garantizara “la verdad”, sino mediante la aplicación del método científico, del debate y la investigación como formas de construir conocimiento. Se buscó que los/as estudiantes supieran el por qué y el para qué de lo que estudiaban como pilar de ese conocimiento crítico y de esa construcción de la autonomía en el hacer y en el pensamiento. Ese “enseñar a pensar”, a reflexionar -al cual aluden los/as egresados/as- lo hallamos en esa vocación de “Vigil” por el pensamiento crítico traducido en ciencia. Pero no en cualquier ciencia.

Podemos afirmar que “Vigil” poseyó una fuerte impronta científicista, más que tecnicista, y puso en relación esa ciencia con los problemas sociales, culturales y económicos del momento histórico en el que se desarrolló. Como decíamos anteriormente, “Vigil” buscó desarrollar una experiencia que respondiese a los “grandes problemas nacionales” y dispuso de la ciencia como la manera de encontrar esas respuestas. En lo específicamente escolar, aunó el problema del aprendizaje y la deserción al de la cultura, el trabajo y la vida misma...

A nuestro parecer, lo innovador –subversor- de este espacio curricular se halló en realizar una *expropiación pedagógica* de una experiencia con fuerte impronta tecnicista, que constituyó una política del estado de facto –autoritario- y de reinventarla y adaptarla a los fines y al paradigma sustentado por la institución: a lo popular. Tales componentes subversores los hallamos en posicionar al vínculo pedagógico y su calidad en el centro de las preocupaciones, esto es, un vínculo mediado por una *doble afectividad*: la afectividad personal y por el conocimiento: “una postura frente a la vida”. Subversor, también por introducir otras metodologías de trabajo en el aula, como la cooperativa y la grupal, como formas de favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, lo subversor expresado en conectar, nuevamente, las problemáticas “aparentemente” individuales con las colectivas, es decir, a los problemas “individuales” de aprendizaje, de sustento económico, se le buscaron respuestas colectivas: respuestas desde la organización – desde abajo –.

CAPÍTULO 4

Juventudes, movimiento estudiantil y participación política en el Instituto Secundario C. C. Vigil



4.1 Movimiento estudiantil y participación política en los años '60 y '70

En este apartado se analiza al movimiento estudiantil argentino durante las décadas del '60 y el '70 y sus particularidades. Tal y como conceptualizábamos en el marco teórico, el mismo se constituyó como una variante de los movimientos sociales, en tanto, actuación concertada con cierto grado de permanencia donde se conjugan creencias generalizadas y conciencia de grupo. El movimiento estudiantil con sus variantes secundarias y universitarias se instituyó en unas de las formas de participación política adoptadas por la juventud(es). Y, si bien puede remontarse a la Reforma Universitaria de 1918⁸³ como uno

⁸³ La Reforma Universitaria, ocurrida en 1918, fue protagonizada por el movimiento estudiantil cordobés y consistió en la demanda por Se conoce por Reforma Universitaria de 1918, Reforma Universitaria de por

de los primeros hitos constitutivos, durante las décadas analizadas adquirió una masividad desconocida hasta el momento.

Ciertamente, al respecto resulta necesario mencionar la vigencia del llamado “Decreto Jorge de La Torre” (1936- 1973) (Anexo, p.261) tras el cual se estableció la prohibición de los Centros de estudiantes o cualquier tipo de representación colectiva que involucrar a dicha población. La normativa se basaba en una lectura histórica que atribuía la emergencia de los centros estudiantiles a una “relajación” del orden y/o en tanto elementos coadyuvantes de la “subversión” disciplinaria y el desconocimiento de la autoridad y sus jerarquías. Incluso descartaba de plano la necesidad “racional” de “órganos interpretativos de sus pretendidas aspiraciones por cuanto es misión del educador estudiarlas, interpretarlas y darles cauce” (Anexo, p.261). En este sentido, los padres y madres o tutores legales, se constituían como único representantes de los/as estudiantes. Sin más, se negaba toda posibilidad de constitución de órganos de representación estudiantiles en tanto era los/as adultos/as, docentes y padres, quienes “mejor” podían interpretar sus necesidades y encauzarlas. Sin embargo, tal prohibición no impidió la creación de agrupaciones y diversas modalidades de organización y representación estudiantiles. Específicamente, Valeria Manzano (2011) ubica en el ocaso de la década del ‘50 el proceso de organización formal del movimiento estudiantil secundario.

Tras el derrocamiento de Juan Domingo Perón⁸⁴ se produjo el desmantelamiento de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES)⁸⁵ logrando mayor hegemonía otras agrupaciones

transformaciones en las universidades en cuanto a la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición. Este hecho cobró gran envergadura extendiéndose a otras universidades del país y de América Latina.

⁸⁴ En este sentido, Ceballos en su clásico estudio “Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)” del año 1985 plantea que a partir de 1955 el movimiento estudiantil expresó una constante que fue la de buscar caminos que lo acercasen al pueblo para no volver a repetir su desencuentro con él, para que el movimiento estudiantil no vuelva a ser una fuerza de choque o factor de agitación en favor de golpes de estado o proyectos antipopulares, y que tal debate se expresó en programas y formas de organización. Con estas afirmaciones el autor hace referencia, específicamente, al posicionamiento político que adoptó el movimiento universitario, mayoritariamente reformista, de oposición a la presidencia de Juan Domingo Perón. Tal posicionamiento fue interpretado, posteriormente, como un “error” por algunos movimientos estudiantiles, como el Partido Comunista, por cuanto los alejó del pueblo, mayoritariamente peronista.

⁸⁵ La Juventud Peronista nació en 1957 de la mano de los “Comandos de Resistencia” que buscaban organizar la resistencia ante la persecución política del movimiento peronista. Durante los años ‘60 algunos jóvenes se integraron a las primeras experiencias de resistencia armada urbanas como fue la conformación del primer “Ejército Peronista de Liberación Nacional”. Más avanzada la década proliferaron diversas organizaciones armadas peronistas como FAR, MONTONEROS y FAP. “Durante el período de 1970 a 1972 hubo fusiones y reorganizaciones que determinaron la confluencia de las diferentes agrupaciones en dos grandes agrupamientos. En el sector juvenil de izquierda peronista se encontraban la Juventud Peronista de las

estudiantiles como: la UNES, de inspiración nacionalista de derecha y la Federación Juvenil Comunista⁸⁶, popularmente conocida como “La Fede”.

Asimismo, se produjo el conflicto de la “laica o libre”; un hito que traccionó la adormecida estudiantina y su necesario talante organizacional. Los/as estudiantes secundarios/as protagonizaron jornadas de intensas luchas marcando el inicio de un ciclo de rebeliones y conflictos específicamente sectoriales. Para Manzano, este momento fue incluso una excusa para expresar un largo malestar en torno de la experiencia al interior de los claustros y espacios escolares. El descontento con las rutinas y el autoritarismo se multiplicaba, más aún cuando se contrastaba con la experiencia vivida fuera de la escuela caracterizada por una mayor autonomía (Manzano, 2011).

Entonces, el movimiento estudiantil, conforme avanzaba la década, fue adoptando mayor radicalidad política. Es así que tuvo una participación protagónica en el ciclo de rebeliones populares que se sucedieron coordinando, frecuentemente, sus iniciativas con las del movimiento obrero. Asimismo, estas luchas políticas más amplias se conjugaban con las sectoriales, esto es, con las específicamente escolares. Demandas por mayores concesiones ante la rígida disciplina escolar y en los modos de presentación personal cobraban vital para estos/as jóvenes.

En este sentido Manzano (2011) afirma:

Ese estado de evidente descontento con el autoritarismo escolar se entretejía con la rearticulación del movimiento estudiantil secundario. La huelga docente de 1971, en oposición a las reformas educativas que planeaba llevar adelante la administración del General Alejandro Lanusse (1971-1973), ofreció el marco para que se comenzara a visibilizar la heterogeneidad de grupos que procuraban organizar al activismo en las escuelas, incluyendo comunistas y trotskistas, de “izquierda nacional”,

Regionales, la Juventud Universitaria Peronista (JUP), la Juventud Trabajadora Peronista (JTP) y otras agrupaciones que respondían a las FAR y a Montoneros y se denominaban en conjunto como Tendencia Revolucionaria del Peronismo. Por otra parte, otros sectores juveniles del peronismo como la Juventud Peronista de la República Argentina (JPRA), Concentración Nacional Universitaria (CNU) y Comando de Organización Peronista (C de O) se agruparon ubicándose como sectores de derecha dentro del peronismo, con posiciones claramente enfrentadas a la Tendencia” (Molinari, 2012).

⁸⁶ La Federación Juvenil Comunista o, como popularmente se la conoce, “la FEDE” nació en 1921 luego de acompañar activamente el movimiento de la Reforma Universitaria. El Partido Comunista organizó centros juveniles en los barrios durante los años '20 y los '30 y logró insertarse en el movimiento estudiantil y en el movimiento obrero, protagonizando una intensa lucha mundial contra el fascismo. Por otro lado, durante el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía la FEDE fue una de las principales organizaciones promotoras de la “Coordinadora de Juventudes Políticas” que se constituyó en una herramienta de unidad ante la dictadura (Molinari, 2012).

“guevaristas”, “chinoístas” y peronistas. Fue el peronismo -en sus vertientes revolucionarias- el que más informó y se benefició de la politización juvenil, algo que en las escuelas secundarias era ya muy evidente a lo largo de 1972, profundizándose el año siguiente. (p. 45)

Esta evolución en la radicalidad política se conjugó, a la vez, con una mayor censura y represión. Específicamente, con la Doctrina de Seguridad Nacional⁸⁷, instaurada en nuestro país por el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía. En especial, la juventud(es) se convirtió en el blanco de la “guerra” contra el comunismo. Para impedir su avance en el joven fila, el gobierno adoptó dos medidas: la intervención militar a las universidades nacionales, removiendo su autonomía y prohibiendo la actividad política de docentes y estudiantes, y la implementación de “campañas” de control de la cultura juvenil que implicó la intervención de la policía en los “cuerpos juveniles” mediante cortes de pelo, prohibición del uso de la minifalda, etc.

Por otro lado, con el cambio de década advino una explosión de la efervescencia política acumulada encontrando su cauce en la “primavera camporista”. Con la asunción de la Presidencia de Héctor Cámpora tal “primavera democrática” se percibió con nitidez en los ámbitos educativos. Es así que se organizaron una oleada de ocupaciones de escuelas públicas para evitar el “continuismo” -esto es, la continuidad del personal y/o de prácticas identificadas con el precedente régimen militar. En algunos casos, las “tomas” dieron lugar a transformaciones más profundas como expulsiones de personal directivo y docente.

Por un tiempo, el gobierno popular sentó nuevas bases para el activismo juvenil siendo uno de sus signos más inequívocos la anulación del “Decreto de la Torre” y la autorización, con impulso ministerial, de la creación de organismos de participación estudiantil. Se creía que mediante el impulso a la organización estudiantil se fomentaría la formación de jóvenes participativos/as, solidarios/as y dispuestos/as a tomar riesgos y a cuidar de su prójimo. Tal ideario se empalmaba con un proyecto más amplio de reconstrucción nacional encarado por el nuevo gobierno.

⁸⁷ “La Doctrina de la Seguridad Nacional (DSN) fue una ideología desde la cual Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial, consolidó su dominación sobre los países de América Latina, enfrentó la Guerra Fría, fijó tareas específicas a las fuerzas armadas y estimuló un pensamiento político de derecha en los países de la región. Como ideología, reconoció sus orígenes en una visión bipolar del mundo desde la que, supuestamente, Occidente, liderado por los Estados Unidos, representaba el bien, la civilización, la democracia y el progreso; mientras que la entonces Unión Soviética estaba al frente del mal, el atraso y la dictadura” (Velásquez Rivera, 2002, p.11).

Ruiz Nuñez y Seoane (2011) en su libro “La Noche de los Lápices”, narran de la siguiente manera los hechos reseñados:

Jorge Taiana, el ministro de Educación del gobierno de C ampora, escuch  las manifestaciones multitudinarias: la ley De La torre fue derogada y proliferaron legalmente los centros de estudiantes, los cuerpos de delegados, los clubes colegiales y las coordinadoras. Eran tiempos de democratizar la energía y de emparentar los ideales con la acción. Los chicos de la UES se sentía herederos de la consigna de Perón que la generación de sus hermanos mayores, integrados a la JUP, habían visto pintada durante su infancia en las calesitas: “Los únicos privilegiados son los niños”. El mensaje social y político los incitaba a que se transformaran en los dueños de la sortija, el puente del futuro. (p.16)

En tal sentido, Manzano (2011) plantea que tal llamado a la participación estudiantil no se hizo esperar ya que las organizaciones estudiantiles se abocaron rápidamente a crear centros de estudiantes. Mientras la FEDE insistía en la creación de centros basados en delegados/as por curso, la UES promovió las “Mesas de Trabajo” que vinculaban, en cada escuela, a docentes y estudiantes. Aunque las “Mesas” no tuvieron el éxito esperado, sí se había logrado la creación de un elevado número de centros de estudiantes por todo el país, mayoritariamente conducidos por la UES. Asimismo, la autora afirma que mientras comunistas y radicales procuraban avanzar con demandas gremiales, los voceros de la UES insistían en que tales demandas eran las de la “reconstrucción nacional”. Así, la UES desarrollaba “operativos de reconstrucción”, consistentes en trabajo social en los barrios más carenciados. Incluso en enero de 1974, implementó el “Operativo Güemes” que traslad  a 500 estudiantes de todo el país a Salta donde colaboraron con el zanjeo y limpiado de canales y con la construcción de aulas.

Sin embargo, un año después toda esta iniciativa se vio puesta en peligro por el cambio en el gabinete ministerial de la cartera de Educación. Mediante la asunción de Oscar Ivanissevich se expresó el retorno de la derecha peronista a la gestión educativa. En uno de sus discursos, el flamante ministro anunció a padres y docentes que su misión era la de “desterrar la subversión del ámbito educativo. A la vez, que ordenaba la intervención ministerial de las escuelas cuyas autoridades se mostraban contrarias a la nueva orientación ministerial, determinó el cierre de todos los centro de estudiantes al iniciarse el ciclo lectivo de 1975.

“Con el inicio del año lectivo de 1974 (...) la “primavera democrática” se comenzaba a evaporar. Las autoridades que meses antes habían promovido la participación estudiantil, llamaban ahora a limitar el activismo y a “recuperar el principio de autoridad”. Ese proyecto asumió formas cada vez más represivas” (Manzano, 2011, p.46).

Con la imposición del Terrorismo de Estado la juventud(es) en general y el movimiento estudiantil en particular fue foco de persecución política y represión militar siendo los hechos conocidos como la “Noche de los Lápices”⁸⁸ uno de sus más cruentos exponentes. Como se hacía alusión anteriormente, el ámbito escolar fue objeto de unas específicas tramas de disciplinamiento y control militar sobre la juventud(es): la noche ya había comenzado a caer sobre el movimiento estudiantil secundario.

4.2 ¡Ajo perejil, arriba la Vigil! ¡Pan con manteca, arriba la Biblioteca!⁸⁹: Movimiento estudiantil y participación política en el Instituto Secundario C. C. Vigil

Primeramente cabe destacar un fragmento de una de las entrevistas realizadas a un exestudiante del Instituto Secundario, Fernando Juncos. A pesar de ser extenso, retrata el clima de época en el cual se gestó el movimiento estudiantil de “Vigil”, en voz de uno de sus protagonistas:

(...) lo que pasa es que en ese momento vos no te podías quedar quieto. Vos venías de los años ‘60 y ‘70 muy movidos, muy muy movidos. Si vos tenes que en el año 67 lo matan a Guevara que era un personaje muy simpático para todos, aunque éramos pibes. Vos eras un chico, lo querías porque vos decías “que hace este tipo ahí peleándose con todos, vos sabías que los otros eran los malos”. Después está el Mayo Francés, en el año 68 los estudiantes en Francia con las reivindicaciones y con los grafitis imponiéndote más amor que violencia, ya te hacían pensar distinto. Y acá los años 70 fueron años, no de convulsión, fueron años de subversión, fueron años de querer subvertir el sistema y que nos pareció, en forma equivocada, que el poder para las mayorías estaba cerca y mucho más cuando ganó Cámpora. Aunque yo no sea peronista, era como que la gran mayoría había llegado al poder, aunque duró poco, 49 días.

⁸⁸ De esta manera se conoce la desaparición y secuestro por parte de la Fuerzas Armadas de diez estudiantes secundarios/as de la ciudad de La Plata ocurridos durante la noche del 16 de septiembre, y días posteriores, de 1976. Los/as mismos/as formaron parte del movimiento estudiantil de la ciudad que un año antes logró la sanación del Boleto Estudiantil Secundario (BES), luego eliminado por la dictadura instaurada en 1976 (Ruiz Nuñez y Seoane, 2011).

⁸⁹ Alejandra Routaboul, egresada del Instituto Secundario, nos relata que ambos cánticos formaban parte de las “porras” con las cuales alentaban a sus compañeros/as cuando participaban de competencias deportivas o de otra índole.

Después fue muy dolorosa la caída de Allende y la forma en que Allende se resistió a entregar el poder. En total desventaja, totalmente indefenso y lo valioso del acto del tipo ese. Nosotros marchamos desde acá e íbamos buscando otras escuelas, la movilización por la calle Córdoba fue impresionante. Mi viejo todavía no sabe, nunca se enteró que a los 17 años yo estaba marchando por ahí. Y la mayoría no sabían pero esa marcha para mí fue... me marcó esa marcha. Como adhería la gente, salían todos a la calle para defender a ese tipo, a ese gobierno que se había caído. O sea que no podías quedar afuera y aparte que siempre había algún conocido que militaba. Acá, a lo mejor otros barrios no, pero acá era un lugar de compromiso, un lugar que vos no te podés quedar cruzado de brazos. Algo tenés que hacer en este momento, porque este es el momento y, bueno, cada uno a su forma, como pudo (...) Hoy que digan que los años setenta eran años de violencia es mentira, los años setenta son años de amor. No hay acto más grande de amor que el tipo que entregó la vida por una idea, por una convicción. (Anexo p.222-223)

Es así que, como dice Fernando, una gran mayoría había llegado al poder y es en ese contexto que se crearon una serie de órganos que buscaban canalizar tal efervescencia participativa de manera institucional. Entonces, tres años posteriores a la apertura del Instituto Secundario se crearon el “Consejo Asesor”, el Centro de Estudiantes y el “Consejo de Docentes”.

Tales creaciones fueron registradas oportunamente en la Memoria Institucional de 1973: “Merece destacarse la creación de un Consejo Asesor (...) que integran docentes, alumnos, representantes de Comisión Directiva, el Rector, el Vice-Rector y el titular de ese departamento” (García, 2014, p.167). Mientras que ambos órganos de representaciones estudiantil y docente fueron “inspirados en una acción positiva y constructiva en beneficio de la escuela” (García, 2014, p.167).

Entonces, con estas creaciones la entidad, en medio de un clima de efervescencia política, vehiculiza y canaliza la participación de los diferentes actores institucionales en órganos de representación. Luis Dicovski, exestudiante del Instituto Secundario y ex Presidente del CE, relata:

En el '73 se crea el Centro de Estudiantes, éste comenzó como un cuerpo de delegados (...) que nos reuníamos una vez a la semana para tratar los problemas generales de los estudiantes. Este espacio de participación debe haber sido promovido por las autoridades del Secundario, no recuerdo que haya sido producto de una presión estudiantil (...) era parte de nuestra formación democrática y que la estaban promoviendo los dirigentes. (citado en García, 2014, p.168)

De tal manera, el CE no surgió de la iniciativa estudiantil sino del impulso de las autoridades y como parte de la formación democrática de los/as mismos/as, en un momento histórico de apertura democrática y estímulo a la participación juvenil. Fernando Juncos también coincide en señalar que fue una iniciativa de los/as profesores/as y directivos que los/as alentaban a participar y debatir.

Asimismo, tal órgano gremial se conjugaba con el Consejo Asesor cuya representación estudiantil estaba conformada por dos o tres estudiantes delegados/as de cada curso. Estos/as oficiaban de canal de transmisión y diálogo entre las autoridades y los cursos.

Por otro lado, Fernando Juncos afirma que en los primeros años del Instituto no abundaban las adscripciones militantes entre los/as estudiantes. Sin embargo, con el correr de los años, y llegados a 1973, ya se podía constatar un mapa de agrupaciones y militantes de “la Vigil”. En cuanto a las organizaciones políticas se constatan: Juventud Comunista (FEDE), Juventud Sindical Peronista, Unión de Estudiantes Secundarios (UES), Tendencia Estudiantil Revolucionaria Socialista (TERS), Juventud Guevarista (PRT-ERP) y Partido Socialista de los Trabajadores. Respecto de los/as estudiantes que adscribían a tales agrupaciones se hallan: pertenecientes a la FEDE Marina Naranjo, Berta Krasniansky, hija de Gilberto Krasniansky, de galería Krass, el Ruso Dicoovski y Silvia Díaz; Luis Rubeo, del brazo secundario de la Juventud Sindical Peronista; de la UES “el Colorado” Aguirre, hijo del Negro Aguirre, Secretario General de ATE, Alberto Marton, Edgardo “el negro” Pino y “Patina” Graciela Villareal; del PTS Laura Ramos y Gerardo Romagnoli; pertenecientes a la Juventud Guevarista el Flaco Alba, Quique Moyano y “el Chiguagua” y a la TERS Luis Navarro y Fernando Juncos.

En dicha enumeración es posible constatar la existencia en “Vigil” de varias de las organizaciones juveniles de envergadura de la época, y de varios/as estudiantes que ingresaban a la militancia estudiantil orgánica. Asimismo, Fernando Juncos señala la existencia de un movimiento de “militancia independiente” o de “estudiantes no agrupados/as” con un grado de participación elevada en las asambleas y actividades organizadas por el CE. De esta forma, es plausible identificar un movimiento estudiantil específico de “Vigil” conformado por militantes de diversas organizaciones y estudiantes

independientes. Más adelante especificaremos cuales fueron las características que adoptó dicho movimiento.

Entre las actividades organizadas por el CE, además de las específicamente reivindicativas, se constatan: bailes, peñas, sorteos y actividades de recaudación de fondos y mantenimiento de la escuela. Así como la elaboración de una revista de manufactura estudiantil cuyos temas de abordaje correspondían a los debatidos en asamblea. Entre tales temas se hallaban desde sexualidad hasta pequeñas biografías de personalidades del barrio. A su vez, se organizaron charlas junto a docentes sobre temáticas de actualidad: sexualidad y enfermedades de transmisión sexual, tabaquismo y drogadicción, etc. Según los/as entrevistados/as las actividades eran siempre fomentadas y apoyadas por docentes y autoridades.

Por otro lado, las asambleas, instancias máximas de decisión, tenían lugar en el gimnasio de la escuela y contaban con una amplia participación del estudiantado, muchas veces favorecida por docentes que facilitaban su horario de clase. Las instancias de asamblea se combinaban con el funcionamiento de las Secretarías del CE cuya distribución se organizaba en función de los resultados electorales. De las Secretarías existentes se pudieron constatar las siguientes: Cultura, Deporte y Relaciones Estudiantiles.

Sin embargo, el debate político no se restringía al ámbito escolar sino que se extendía al bar “la Balandra” ubicado en las inmediaciones. Tal lugar fue adoptado como espacio de encuentro y reunión por los/as estudiantes de “Vigil” así como por otros/as estudiantes del barrio vinculados a la militancia de aquellos años. Estos/as últimos/as a pesar de no asistir al Instituto Vigil participaban del resto de las actividades sociales y culturales de la entidad.

En cuanto a las reivindicaciones sostenidas por el CE se halla la referencia de la totalidad de los/as exestudiantes respecto de que “no había problemas con la institución”. Es decir, como pudimos ver anteriormente, el movimiento estudiantil de la época se organizaba en torno a demandas de mayor libertad en la disciplina escolar, creación de sus propios órganos de representación e implementación de políticas de bienestar estudiantil como becas. En este sentido, Fernando Juncos afirma que las reivindicaciones de la época, que “sostenían todos los centros de estudiantes”, eran: la educación laica y gratuita, el medio boleto y el gobierno tripartito. Pero, siendo que tales reivindicaciones ya estaban logradas en el Instituto Vigil al ser laica, gratuita, ofrecer becas, incluso de transporte, y

poseer espacios de participación y decisión estudiantil en el gobierno de la misma, sus luchas eran otras y no contra la institución:

(...) estábamos en el gimnasio debatiendo y se votaba todo, todo lo importante, lógico. La toma del colegio, qué se hacía con los recursos y, también, las sanciones, eran muy duros con las sanciones, quiénes iban a ser los representantes en el gobierno tripartito [Consejo Asesor]. Porque nosotros no teníamos reclamos, ni oposición a los reclamos que tenían otras escuelas. Cuando se tomó la escuela la consigna principal era por la escuela laica, que nosotros no teníamos problema, gratuita, que nosotros no teníamos problema, por el medio boleto que era una consigna de esos años. (...) nosotros tomamos el colegio en apoyo a las demás escuelas, no como reclamo institucional porque ya teníamos lo que ellos reclamaban. En asamblea se votó todo, quiénes eran los responsables de la seguridad en ese momento porque tomamos el edificio completo. (Juncos, F. Anexo, p.208)

Entonces el movimiento estudiantil en “Vigil” mancomunó esfuerzos con otras escuelas secundarias uniéndose la lucha por lograr los beneficios de los cuales ellos/as ya gozaban. Incluso relata que, junto al Centro de Estudiantes del Normal 3, “Vigil” formó parte de la Agrupación de Estudiantes Secundarios (AES) como otro marco de articulación diferente a la UES.

Es así que nos interrogamos acerca de cuál fue la “razón de ser” de un CE, impulsado por la misma institución, que no poseía demandas de impugnación a la gestión de la misma. Es decir, si el sentido constitutivo de una herramienta gremial es el de la defensa y conquista de derechos estudiantiles, conquistas logradas mediante la impugnación a las autoridades, y en “Vigil” no existió tal impugnación, nos preguntamos: ¿Cuáles eran sus demandas? ¿Contra qué se luchaba? ¿Contra quienes?

En este sentido, es interesante el hecho de que todos/as los/as entrevistados hacen alusión a la “toma” de la escuela realizada en 1973. La misma se dio en un contexto generalizado de ocupación de escuelas secundarias en apoyo a la democracia y contra el “continuismo” dictatorial. En las entrevistas observamos que esta “toma” se evidencia como una marca endeble en la vida política personal y de la institución puesto que todos/as los/as entrevistados/as hacen alusión a la misma, a la vez, que afirman haber participado activamente. Pero, curiosamente, tal hecho quedó registrado en la memoria de los/as exestudiantes como una medida en defensa de la escuela frente algún posible ataque, es decir, no en “defensa de la democracia” sino de resguardar el espacio propio.

Susana Marcozzi, una egresada que no participaba orgánicamente recuerda: “Lo que participé con respecto al centro de estudiantes fue eso, en la toma de la escuela, que nos quedamos ahí, pasamos la noche ahí, como para defender nuestro espacio, nuestro lugar. Pero después así de militar, ir a las asambleas eso no, no lo hacía” (Anexo, p.196).

Asimismo, Alejandra Routaboul, otra egresada del Instituto, relata:

En un momento se armó lio, nosotros tomamos la escuela para cuidarla. Eso quedó en los annales de la historia de “Vigil”. Toda la escuela funcionaba con un espíritu muy democrático (...) No había problema en general, los chicos del centro de estudiantes más allá de alguna dificultad de la que yo en este momento no recuerdo puntualmente... digamos nada en lo que el centro de estudiantes haya tenido que accionar por alguna cuestión que molestara adentro de la escuela. Por ahí se juntaban para ayudar a chicos de otra escuela o cosas así pero dentro de la escuela no. Es más, las decisiones eran los chicos de 4to le hacen la despedida a los de 5to entonces era, cómo hacemos, qué organizamos. (Anexo, p.187)

Entonces, esta cuestión nos lleva a encontrar un elemento interesante de análisis, el Centro de Estudiantes del Instituto C. C. Vigil no estableció como lógica política la confrontación con las autoridades de la institución para la conquista de mayores derechos estudiantiles, sino que se articuló como una herramienta de defensa de la labor educativa, política y social de la institución. A la vez que estableció relaciones de articulación y apoyo con los demás centros de estudiantes en reivindicaciones sectoriales más amplios que suponían avances sustanciales para todo el estudiantado. Tal defensa, aseguran los/as entrevistados/as, se debía a la existencia de una “campana de desprestigio” contra la entidad:

(...) pero no era solo debatir política, había muchas cosas que se hacían. Primero era defender la institución porque había una campana de desprestigio, lo que estaba en primer lugar era eso. Nosotros defendemos esto, nosotros queremos esto. Si por ejemplo, yo jugaba en el equipo de Vóley y jugaba en el equipo de fútbol, nosotros tratábamos, y eso lo debatíamos acá, tratábamos de aceptar las decisiones de los árbitros, aunque sean injustas, de no generar ningún tipo de altercado, ni nada de eso. Teníamos que tratar de ser lo más prolijo posible, si teníamos que quejarnos de algo, teníamos que hacerlo [por las vías] normales, tratar de no hacer, porque cualquier cosita servía de excusa para esa campana de desprestigio. Después el tema de las sanciones disciplinarias, cuando había algún problema con alguno de los chicos que había sido algún tema de disciplina o algún tema así, se discutía en el Centro de Estudiantes; si había que apoyar la actividad de alguna escuela también lo hacíamos. (Juncos, F. Anexo, p.217)

Podemos inferir que tal “campaña” puede hacer alusión a lo controvertida que resultaba la institución a los ojos de la Iglesia Católica y de sectores conservadores de la sociedad que hacia los años 1975/76 decantó en “atentados” directos. Entonces, “había que defender la institución (...) porque, indudablemente, la institución valía la pena, te daba oportunidades que otras no te daban” (Juncos, F., Anexo p.208).

Por otro lado, Fernando destaca que la cuestión de las medidas disciplinarias eran abordadas por Consejo Asesor y, por tanto, debatidas entre los diferentes claustros, pero que “los tres o cuatro representantes que teníamos nosotros eran peores que [los docentes], eran durísimos” (Anexo, p.217). En este sentido, el entrevistado afirma que las medidas disciplinarias en la escuela eran severas pero lejos de ser objeto de controversia con el CE, de lo que se trataba era de trabajar con el/la estudiante acerca de su error. Es decir, de que el/la estudiante visualice su error y más si era “funcional” a la “campaña de desprestigio” contra la entidad. Entonces, al formar parte los/as estudiantes de los órganos de gobierno de la institución oficiaban en la regulación disciplinar llegando a ser más severos/as que los/as mismos/as docentes.

Por otro lado, nos fue posible reconstruir los hechos acaecidos durante las dos primeras elecciones del CE. Tales hechos son significativos puesto retratan los comienzos de dicha herramienta gremial.

En 1973 se realizaron las primeras elecciones de Centro de Estudiantes las cuales definieron a Luis Rubeo (hijo) como presidente. Por las entrevistas se constata que el mismo era, en la institución, un representante claro del peronismo por la procedencia política de su padre y su propia militancia. Tal triunfo -de un candidato del peronismo- no obra como casualidad ya que corresponde al año del retorno del peronismo –retorno apoyado masivamente.

Sin embargo, un entrevistado señala que Luis Rubeo como presidente tenía una lógica de construcción política que chocaba ampliamente con lo que él denomina como una “forma de hacer política en Vigil”. Esa forma, para el entrevistado, se caracterizó por un “hacer” inspirado en formas de democráticas, en el debate político, la toma colectiva de decisiones y un respeto a las decisiones consensuadas por las mayorías. Según su opinión,

Luis Rubeo no ponía en práctica esas formas y eso derivó en que, al año siguiente, perdiera las elecciones.

En 1974 se convirtió en presidente Luis Dicoovski, “el Ruso”, por la Lista de Estudiantes Independientes (LEI). Tal lista se presentaba como un espacio de estudiantes independientes que contenía a su interior un núcleo importante de militantes de la FEDE. Según Fernando Juncos la conformación de esa lista no respondía a una mera táctica electoral sino a que buscaba expresar un espacio de estudiantes agrupados/as y no agrupados/as que poseían un proyecto de CE anclado en la realidad de “la Vigil”.

Finalmente, como dijimos anteriormente, se podría hablar de un “movimiento estudiantil de Vigil”, en tanto, en su interior convivieron diferentes agrupaciones políticas e identidades pero subsistió una identidad común dada por la pertenencia a “la Vigil” y por una meta común: la defensa de la institución. Se articuló un “nosotros” y un “otros”, siendo este “nosotros” inclusivo de estudiantes, que a pesar de no pertenecer al Instituto Secundario se identificaban con esa meta común.

El movimiento estudiantil de “Vigil” participó activamente del movimiento estudiantil secundario rosarino articulado en torno a demandas como la defensa de la educación pública, gratuita y laica, la participación estudiantil en el gobierno de las instituciones educativas y el medio boleto.

Por otro lado, cabe señalar que si bien la participación se constituye en un pilar fundamental de cualquier proyecto democrático, no podemos dejar de preguntarnos: qué el centro de estudiantes haya surgido como una propuesta de las autoridades y no como una demanda del movimiento estudiantil, ¿no habrá contribuido a quitarle su potencial disruptivo? Es decir, el centro de estudiantes de “Vigil” rompió con la “clásica” idea de que el “enemigo” eran las autoridades e introdujo unas lógicas de participación “autorizadas” que a nuestro entender le restarían potencial disruptivo. Esto es, le restaría en producir interpelaciones a las autoridades en búsqueda de transformaciones.

Sin embargo, la entidad introdujo específicas lógicas de participación democráticas que poseyeron potencial innovador por lo (per)formativo de unos vínculos democráticos. Como dice Fernando Juncos, en “Vigil” imperó un “hacer” inspirado en formas de democráticas, en el debate político, la toma colectiva de decisiones y un respeto a las decisiones consensuadas por las mayorías: una escuela de democracia ¿tal vez?.

Participación Estudiantil: ¿una práctica autorizada?

En este apartado se indaga acerca de la expresión que adoptó la participación estudiantil en la cotidianeidad escolar desde los relatos de los/as entrevistados/as. En este sentido, nos preguntamos ¿Cómo ingresaba dicha participación? ¿Se discutía efectivamente de política? [“la política”]⁹⁰ ¿Su aparición correspondía a una práctica alentada institucionalmente?

Primeramente nos interesa rescatar unas palabras de Checha Frutos por cuanto hace mención a que “Vigil” rompe con algunos “mandatos” ideológicos de la educación de la época:

Otra característica de este sistema era la falta de lo solemne, no había solemnidad, el izamiento de la bandera no era un acto solemne. No era un acto que los chicos se iban a morir de frío para izar una bandera porque eso no los hacía más patriotas o menos patriotas, entonces por grupitos izaban la bandera y otros la arriaban. Esas eran cosas que nos cuestionaban, tutear a la maestra, había un trato así muy alivianado. La escuela no es cuartel, para la “Vigil” la escuela no es cuartel, ni cárcel, ni templo, no es la iglesia, no es cuartel para hacerlos marchar, hacerlos poner en fila. No se hacían filas y tampoco es una cárcel que no podían mover, para ir al baño no se pedía permiso, no tenes que pedir permiso para ir al baño. (Anexo, p.146)

Entonces, según Checha, “Vigil” no era “cuartel”, ni “templo”, no “acataba” la solemnidad del patriotismo y del vínculo docente asentado en la distancia. Asimismo, otros/as entrevistados/as al ser cuestionados acerca del “formar filas” y el izamiento de la bandera manifiestan no recordarlo. Tal es el caso de Alejandra Routaboul quien afirma:

(...) había bandera en la escuela, yo te soy totalmente honesta, no lo tengo presente. Sí, no tengo el recuerdo de estar todos formados. El recuerdo que tengo es que entrábamos e íbamos a los salones. Sí, cuando hacíamos un acto, la bandera estaba, el abanderado, que generalmente se elegía no sólo por promedio si no que los compañeros también tenían que ver en la elección. (Anexo, p.189)

Los/as (estos/as) estudiantes no tienen “presentes” el “estar formados”, el “izar la bandera”, todos esos “rituales” que hacen a la cotidianeidad de los escolar, más aun, en el momento histórico al cual hacemos referencia. Esto es, como señalábamos anteriormente,

⁹⁰ Si bien partimos de entender a “lo político” desde una perspectiva amplia, es decir, como intrínseco a la práctica educativa y, por tanto, entendemos a la labor de “Vigil” como profundamente política, en este apartado homologaremos “lo político” a “la política”.

la educación de la época poseía una frente impronta autoritaria, cada vez más pronunciada conforme se instalaban gobiernos militares, entonces, nos parece curioso que el olvido. Olvido que daría cuenta del no cumplimiento de algunos “rituales” escolares con fuerte impronta militar, o al menos, una mayor liviandad en su realización. Asimismo, esta “falta de solemnidad” se acompañaba del “tuteo” a los/as profesores/as expresado por Alejandra:

Luis te debe haber contado que nosotros sabíamos que ir al baño era un derecho entonces no pedíamos nunca permiso. Nos levantábamos e íbamos al baño pero teníamos esa otra responsabilidad que era ese laburo: el uso de la libertad. Que es lo que siempre yo les digo a los chicos, les digo si uno sabe usar la libertad con responsabilidad la libertad está y existe. El problema es que yo te dejo la libertad de poder elegir con quien te vas a sentar, ahora si vos no sabes usar esa libertad y, lo que haces a la hora de trabajar es charlar, charlar, charlar, ahí la libertad se termina. (Anexo, p.180-181)

Así, “ir al baño”, en “Vigil” era un derecho, no una dádiva de el/la docente. Era una de las expresiones de la “libertad con responsabilidad” que les permitía/exigía la institución a sus estudiantes. Esa “libertad con límites” a la cual hacen referencia los/as entrevistados se acompañaba, como mencionaba Fernando Juncos, con la severidad en las sanciones disciplinarias. En suma, se enseñaba a usar la libertad “responsablemente”.

Asimismo, Fernando hace alusión a esa ruptura de “Vigil” frente al modelo escolar de la época:

(...) veníamos todos de la escuela pública, con la formalidad de la escuela pública. La gran mayoría, salvo alguno, no se discutía nada y acá la primera movida importante con la que empezó el debate, que como te decía, empezó desde el primer momento, fue en primer año, en el “12 de Octubre”. El primer acto del “12 de Octubre” que nosotros reivindicamos en la primaria la figura de Colon, el día de la raza, los reyes, eso es lo que traíamos la gran mayoría de la escuela pública primaria, que yo no la discuto, pero era lo que había. Acá el primer acto fue distinto, como que había un revisionismo de todo eso y los profesores que teníamos de Historia ya como que te venían preparando como que no era tan así la cosa, como que hubo otra cosa (...) ese acto del “12 de Octubre”. Porque acá los actos eran distintos, se reivindicaban figuras: Bolívar, San Martín y todo eso. No era el Himno, era el Himno, era un acto formal, pero atrás del himno venía otro tipo de contenido. (Anexo, p.205)

De esta manera, “Vigil” rompía con la “formalidad” asentada en la escuela pública. Vale recordar cómo era descripto el vínculo docente-estudiante por los/as entrevistados/as: como

una “relación amena” basada en el “respeto mutuo”, donde “no había imposición”, y donde el debate era vertebral en la construcción de conocimiento. También se afirmaba que cada uno/a “sabía su rol”, “sabía los límites que tenía”, “era un trato muy respetuoso pero muy abierto” donde los/as profesores/as “enseñaban a pensar y enseñaban a razonar”. Los/as entrevistados/as también coinciden en reseñar el ambiente escolar como relajado y alegre pero donde el proceso de enseñanza y aprendizaje era lo central, la rigurosidad en la enseñanza se combinaba con un ambiente ameno. Es así que en ese ambiente ameno, donde el debate era central, Fernando afirma atrás “venía otro tipo de contenido”, un contenido político, ¿tal vez?

Riñendo con esta idea Susana Marcozzi afirma:

La mayoría de los profesores enseñaban a pensar y enseñaban a razonar. No era imposiciones ni “bajadas de línea” como en algunas veces he escuchado que se ha dicho, que “se bajaba línea”, no, no. Es más, yo no sabía qué idea política tenían los profesores. Salvo en alguna materia como puede ser Historia que se hablaba, no todas las historias Historia Argentina, por ejemplo. Entonces da lugar a que se hable algo de política pero si no, no se hablaba de política con los profesores. No se hablaba del gobierno, no se hablaba de la idea que tenía cada uno. (Anexo, p.197)

Para Susana sí se discutía “de política” en las clases, no era algo ajeno a la cotidianeidad escolar, pero los/as docentes no manifestaban cuáles eran sus identidades ideológicas y/o simpatías partidarias. Tales afirmaciones contrastan con las expresadas por Fernando quien categóricamente afirma que en “Vigil” cualquier clase podía ser interrumpida si se generaba un debate político, siempre y cuando el/la docente lo permitiera y hubiese un interés por parte de los/as estudiantes. Entonces, hallamos que la mayoría de los/as entrevistados/as, a excepción de uno de ellos, persiste en sostener la idea de la apoliticidad de la institución, vale decir, “no había bajadas de línea” ni expresiones concretas de identidades políticas por parte de los/as docentes y los directivos.

Estas consideraciones contrapuestas pueden explicarse por las diferentes vivencias de ambos/as entrevistados/as, mas también en tanto poseen su arraigo en la *novela institucional* (Fernández, 1994). Esto es, como mencionábamos anteriormente, en la “matriz asociacionista”, en la cual abrevia sus orígenes “Vigil”, se hallaba “la apoliticidad” como un elemento constitutivo. García (2013) identifica que aquel popularmente conocido relato que constituye la historia fundacional de la Biblioteca es un artificio de la “novela

institucional”: aquel carbonero analfabeto y humilde que recolectaba, de casa en casa, libros y revistas de los/as vecinos/as para armar en la Vecinal la biblioteca del barrio (Frutos, 1997; Naranjo, 1991). Entonces, García señala que aquel carbonero, si bien era analfabeto, no era humilde e incluso era militante del Partido Comunista. La autora se pregunta a qué fines responde el construir un relato donde se obvia la militancia política y la condición social de aquel carbonero, y nos propone esta respuesta:

(...) no se trata de un mero problema de fiabilidad de las fuentes utilizadas; el punto neurálgico no se halla en el pasado sino en el presente desde el cual emerge el texto de Naranjo; a saber: la exaltación del carbonero es una posición ética y política frente a la impunidad y olvido que rondan el devenir de la Biblioteca Vigil. En este preciso sentido, se tejería un lazo significado como real entre la historia de vida de Castro y la historia institucional, para producir un efecto compensatorio. Los atributos que encarnan en la figura del carbonero intentan ser arrastrados al plano de las continuidades (borrando las rupturas que efectivamente tienen lugar) a los efectos de indemnizar su historia reciente. Así, si la armónica escena del carro tirado por el humilde obrero en gran medida des-historiza el contexto de la génesis institucional, al mismo tiempo opera una repolitización. (García, 2013, p.59)

Es así que, a los efectos de rescatar del olvido esta experiencia y de indemnizarla frente a las ofensas a la cual fue sometida por “la Dictadura”, se construye un relato que la posiciona como una experiencia solidaria, desinteresada, popular pero apolítica (en sentido a partidario), que la exculpa. Detrás de la idea de la apoliticidad se esconde una búsqueda por resguardar un espacio que se considera “puro”, es decir, opera un proceso donde se homologa lo “a partidario” a lo “puro” como forma de resguardar la imagen de la Biblioteca Vigil de las acusaciones vertidas por la dictadura y que, más bien, detrás de la idea de lo no partidario primó un multipartidismo como forma de resguardarse de la intromisión de los partidos.

Con estas afirmaciones no queremos decir que “Vigil” no haya sido solidaria y popular si no que, en este relato, se ponderó la dimensión social por sobre la política como una forma de expurgarla de sus “pecados”: haber sido una institución que promovió (consciente o inconscientemente) la organización popular.

Finalmente, por todo lo analizado podemos afirmar que, efectivamente en “Vigil” se debatía de “política” en la cotidianeidad escolar. El contexto social y político de gran efervescencia y compromiso hacía inevitable su alusión y la intensa vida de participación

institucional también lo alentaba. A la vez, como pudimos observar, muchos/as de los/as estudiantes de “Vigil” participaban activamente en organizaciones políticas, así como varios miembros de la Comisión Directiva eran reconocidos/as militantes (como Rubén Naranjo perteneciente al Partido Comunista). Incluso el mismo estilo de gestión participativa que poseía la entidad, el fuerte incentivo a la participación política (no necesariamente partidaria) y a la organización como forma de lograr construcciones trascendentes podemos afirmar que decantó en una auténtica política institucional de “(re)politización de lo cotidiano”:

(...) era todo político, es inevitable la política en la vida de las personas, esto que estamos haciendo acá es política, no es partidismo pero no es política y no hay que negarse a la discusión política. Lo peor que te puede pasar es que estes en dictadura y que no te permitan hablar de política, y eso es lo peor que te puede pasar, y acá lo que estimularon fue eso, de que vos participes, en el lugar más chiquito que puedas, desde donde se te dé la gana pero hazlo. (Juncos, F., Anexo, p.226)

Entonces, a nuestro parecer en un determinado contexto histórico de fuerte politización el estilo institucional, la identidad y la ideología institucional de “Vigil” produjeron un efecto de *(re)politización de lo cotidiano* convirtiéndose en una verdadera política institucional.

CONCLUSIONES

Esta tesina ha abordado la experiencia institucional de la Biblioteca Constancio C. Vigil (1959-1977) en tanto organización popular emblemática en términos materiales y simbólicos. La misma se ha centrado en describir y analizar el proyecto político-pedagógico del Instituto Secundario Constancio C. Vigil desde sus orígenes y hasta la intervención cívico-militar (1970-1977) y, específicamente, en los efectos producidos por la “tríada innovadora” dentro y fuera de las aulas y en su propio contexto histórico. En este sentido hemos intentado traducir tal tríada innovadora en términos de lecciones al presente para interpretarlas a la luz de los debates teóricos y desafíos del campo de la Educación Popular.

Primeramente se analizaron los orígenes de la Biblioteca Vigil y el modo en que expandió sus horizontes barriales dando origen a un proyecto cultural, social y educativo innovador y popular. La autogestión, la cooperación, la solidaridad y el diálogo constante con los/as vecinos/as se constituyeron en pilares sostenidos y defendidos, no solo por los/as integrantes del proyecto, sino por quienes colaboraron con la misma de diversas formas. Tales pilares se correspondieron a su impronta asociacionista y se plasmaron en un determinado estilo, identidad e ideología institucional de gran incidencia en la totalidad del proyecto.

Respecto del estilo institucional primó un tipo de gestión social en el cual imperó un “hacer” que adoptó la forma de negociación entre las demandas y necesidades de los vecinos/as y su traducción institucional. “Vigil” constituyó una estructura organizacional interna en relación a la toma democrática de decisiones. Anudado al estilo se asentó la ideología de la organización cuyo núcleo duro se tramó desde “lo popular” en tanto destinatario de la obra en su conjunto y en la búsqueda de respuestas a las necesidades de los/as mismos/as.

En este específico sentido, hemos insistido en la idea de unas prácticas “subversivas” arrogándonos el derecho histórico de “reparar” esta noción y darle su sentido más acabado

en la experiencia: la construcción de un proyecto que emerge de “abajo” hacia “arriba”; la presencia de unas lógicas inclusivas y provisión de una cultura material de profundo valor simbólico en términos de democratización y acceso. Más aún, “subversiva” por cuanto puso en tensión el tradicional circuito periferia-centro y, finalmente, del arraigo subjetivo que caló muy hondo en sus protagonistas.

Seguidamente se analizó, las singularidades del proyecto político-pedagógico al interior del Instituto Secundario; sus específicos elementos innovadores tramados desde una fuerte impronta asistencialista, cientificista, no dogmática, co-educativa, permanente y, ante todo, “pública” en su filosofía, en sus contenidos, en su soberanía y en su gestión.

En cuanto a los espacios curriculares orientados al seguimiento de un aprendizaje integral, se concluye que éstos fueron efectivamente novedosos aun cuando tuvieron claros puntos de contacto con el paradigma hegemónico de corte tecnicista. Y acaso, tal cercanía resulta un logro a resaltar: la tensión de “recortar” y apropiar unas legítimas habilidades orientadas al “éxito” de los aprendizajes, sin sucumbir al despojo de las múltiples y complejas condiciones objetivas y subjetivas constitutivas a ellos. Así, la introducción de algunas variantes o “elementos propios” sortearon el imperativo del modelo tecnicista produciendo un espacio “innovador” que, en la micro experiencia, rompió con la propuesta estatal autoritaria.

En ese sentido, “Vigil” realizó una expropiación pedagógica al tomar –expropiar- una experiencia con fuerte impronta tecnicista, que constituyó una política del estado de facto –autoritario- y de reinventarla y adaptarla –subvertirlos- a los fines y al paradigma sustentado por la institución: a lo popular. En tal sentido, subversión al introducir otras metodologías de trabajo en el aula -como la cooperativa y la grupal- y al conectar las problemáticas “aparentemente” individuales con las colectivas.

De esta manera, el Estudio Dirigido fue más que un conjunto de técnicas para “aprender a aprender”, se alejó de las lecciones memorísticas, acercándose a la de tarea productiva. Esto es, se pretendió que los/as estudiantes produzcan a la vez que incorporen un “saber hacer” en torno de la apropiación de los conocimientos. Así, se observó que los elementos centrales resultaron: el interés y fuerza motivacional de los/as estudiantes, y la transmisión de herramientas que permitieran recrear nuevos hábitos de estudio. A tales fines, se verificó una jerarquización no solo intelectual sino afectiva del vínculo docente-estudiante; un

sustento necesario para el desarrollo y logros de este espacio curricular que ciertamente dependió de la fortaleza de tal relación.

Más allá de lo observado y analizado en el “Estudio Dirigido”, en rigor, los vínculos pedagógicos en su conjunto, se inscriben como otro dato singular y acaso innovador al volverse en el centro de las preocupaciones institucional y una fuerte inquietud por su calidad. A nuestro entender, ello estuvo mediado por una *doble afectividad*: la afectividad personal y por/hacia el conocimiento orientado a la incansable búsqueda del desarrollo de un espíritu crítico. Mejor decir, los saberes y el “saber hacer” lejos de una mera aplicación técnica que garantizara “la verdad”, sino la introducción del método científico, el debate y la investigación como formas de construir conocimiento. En lo propiamente escolar, ello se palpó en la comprensión de lo estudiado y en aras de la autonomía en el “hacer”. Aquel “enseñar a pensar”... a reflexionar (dato hartamente insistido en las voces juveniles) daría cuenta de la fecunda vocación de “Vigil” por el pensamiento crítico leído en clave científica acaso homologable al rechazo de una visión dogmática en su más ancha connotación. Se interpreta entonces que la institución expresó una fuerte impronta científicista antes que tecnicista por cuanto no desatendió las intrínsecas relaciones entre los conocimientos dados y los problemas sociales, culturales y económicos en su propio contexto histórico. La elaboración de experiencias orientadas a la comprensión de los “grandes problemas nacionales”, constituyó una férrea intención política de la entidad integrando al campo científico como un camino vital para la producción significativa y colectiva de tales respuestas.

Respecto de la participación política de los jóvenes, el movimiento estudiantil de “Vigil” se constituyó en una variante del movimiento estudiantil rosarino y se correspondió con una “generación política” que tuvo una clara “marca” epocal: la fuerte politización y las ansias de participación. En ese clima, los estudiantes de “Vigil” participaron de las luchas y reivindicaciones sostenidas por el resto del movimiento estudiantil rosarino. No obstante, también se advirtió una singularidad: en tanto lógica política, no se estableció una confrontación con las autoridades para la conquista de mayores derechos. Así, el Centro de Estudiantes de “Vigil” se articuló como una herramienta para una defensa de la labor educativa, política y social de la entidad.

Tal politización se conjugó con un aspecto de la novela institucional: la “apoliticidad” expresada en la posterior desestimación por parte de los actores institucionales de la circulación de “la política” en la cotidianidad escolar. Mas se constata la densidad de la trama política en “Vigil” asentada en la cotidianidad escolar producto de la intensa vida de participación institucional y, específicamente, del contexto social y político.

A la vez que, se afirma que “Vigil” introdujo lógicas de participación que le restarían potencial disruptiva, esto es, le restaría en producir interpelaciones a las autoridades en búsqueda de transformaciones. Sin embargo, tal participación “autorizada” introdujo otras lógicas que también poseían potencial disruptivo por lo (per)formativo de unos vínculos democráticos. Es decir, introdujo un “hacer” inspirado en formas de democráticas, en el debate político, la toma colectiva de decisiones y el respeto a las decisiones consensuadas por las mayorías: una auténtica escuela de democracia.

Tal potencial disruptivo es efecto de un proceso de *(re)politización de lo cotidiano* producto de la conjugación de un específico contexto histórico, una identidad, una ideología institucional, y un estilo de gestión que decantó en una determinada política institucional.

Por otro lado, retomado las palabras de Frutos (1997) analizadas anteriormente, la experiencia de “la Vigil” es “irrepetible tal cual” porque se insertó en un determinado momento histórico donde muchos factores se conjugaron y donde la solvencia económica fue un mojón importante. Mas, como también afirma Frutos, su experiencia es “aprovechable”, debemos “aprender” de ella y esto es lo que intentamos recuperar a través de las siguientes lecciones.

Como mencionábamos, las lecciones, a nuestro entender, expresan enseñanzas del pasado reciente al presente, interpelaciones para pensar otra educación posible hoy. Entonces, por todo lo expresado hasta aquí y en rigor de nuestros objetivos, se identifican una serie de lecciones al presente legadas por tal triada innovadora.

Una de las primeras lecciones la constituye el **vínculo docente-estudiante asentado en una doble afectividad**. En “Vigil” tal vínculo pedagógico se vehiculizó por medio del Estudio Dirigido, fortalecido por la modalidad misma que adoptaba y requería. Esto es, al solicitar el Estudio Dirigido de un conocimiento pormenorizado del grupo y de cada uno/a de los/as estudiantes, un oído atento a las necesidades y problemáticas individuales y

colectivas, y un tiempo extenso dedicado al mismo, los/as Directores/as de Curso se convirtieron en figuras claves. La sólida formación apuntalada, incluso, desde la misma institución, la idoneidad académica y la sensibilidad sugirió respeto y confianza entre sus estudiantes, base sólida para el desarrollo de su labor.

Tal lección nos demuestra, por un lado, que lo afectivo y lo cognoscitivo confluyen cuando al compromiso docente –e institucional ante todo- con el conocimiento se le suma la trama integral de los intereses y necesidades de nuestros/as estudiantes. Esto es, conocer las problemáticas individuales y colectivas, tanto intelectuales (dificultades, obstáculos para el aprendizaje, etc.) como las sociales de manera de aunar y complejizar sus abordajes de forma efectiva.

Por otro lado, nos demuestra que lo afectivo y lo cognoscitivo deben confluír porque la “técnica”, la enseñanza de la técnica, es profundamente democratizadora. Como afirmaba Paulo Freire, el/la docente no debe convertir al método en una herramienta de poder sino de democracia.

Y finalmente, porque el afecto sigue constituyendo uno de los pilares indispensables del vínculo pedagógico en tanto genera lazo social y retroalimenta la afectividad hacia el conocimiento.

Otra lección la constituye el haber poseído como horizonte la **construcción del pensamiento crítico** que se corresponde con dos cuestiones: la capacidad erudita como conocimiento riguroso, elaborado y fundamentado, y como capacidad para “leer” la realidad –o en palabras de Freire: “leer el mundo”-. Esto es, la máxima “brindar la mejor educación posible”, puso a disposición de las clases populares lo “más avanzado” por entonces; el conocimiento científico, para producir conocimientos certeros pero creando, a la vez, conciencia crítica y compromiso social. Así entendida, “la ciencia” no escapó y por lejos enriqueció las coyunturas sociales, culturales y económicas. A nuestro entender, tal lección manifiesta que la construcción de conocimiento crítico y el hecho de brindar herramientas para su elaboración, permanece como una tarea primordial de la escuela.

Claro que, en el caso estudiado, el esfuerzo se afincó en la combinación de una coherente política institucional y no acaso como un voluntarismo aislado del cuerpo docente... sin más, , una entidad que buscó y encontró – con todos sus yerros – unas respuestas para condecir a tal compromiso social. Si se prefiere, y al presente, la tan

mentada construcción de pensamiento crítico debe combinarse con políticas institucionales y con esfuerzos materiales.

Otra lección que cabe rescatar resulta la **intensa participación estudiantil** fomentada y respaldada institucionalmente. Como mencionábamos, “Vigil” creó canales que dieron cauce a este fenómeno epocal, alentando la presencia de órganos de gobierno colegiado para abrir la escucha a la voz y voto no solo a los actores estudiantiles sino de la comunidad toda en la convocatoria ampliada a docentes y padres. Al respecto, “la Vigil” resulta una experiencia cuasi solitaria en el común denominador de las escuelas rosarinas.

Tal lección nos muestra que la participación estudiantil sostenida y fomentada desde las mismas escuelas promueve un determinado perfil de estudiante: activo/a, participativo/a y comprometido/a. A la vez, que introduce unas lógicas profundamente democratizadoras de la cotidianeidad escolar que redundan en mayor “sentido de pertenencia” y lazo institucional; hecho hartamente constatado en las memorias y sentires de sus protagonistas.

En tal sentido, constituye un gran “debe” en nuestras escuelas el aunar la práctica y la teoría, “el decir” con el “hacer” y, en este sentido, no existe enseñanza más certera de la democracia que su introducción efectiva en la cotidianeidad escolar. Una de las mejores formas de producir ciudadanos/as activos/as, comprometidos/as y participativos/as la constituyen los Centros de Estudiantes así como formas de participación que realmente ponderen la palabra de los/as jóvenes. La historia analizada nos permite pensar lo crucial del lazo social con la escuela; esa imborrable pertenencia que – paradójicamente – emancipa.

Ahora bien, las lecciones identificadas son entendidas como aspectos claves que asimismo se “encuentran” (una y otra vez) en una sutil pero potente intersección o dimensiones constituidas entre lo material, lo institucional y lo ideológico propias de la una propuesta político-pedagógica integral.

Dicha integralidad ha sido leída por sus hacedores como un “sistema” y “parasistema” educativos que supo atender a los diversos aspectos de la vida social: el intelectual, el estético, el cultural, el esparcimiento, la salud e incluso el laboral y en donde el componente material tuvo centralidad. Así, la misma poseyó, también, una potencialidad derivada del sostén que brindaba a cada uno/a de los/as vecinos/as y asociados/as para el desarrollo de

su vida personal y colectiva. Siendo que este proyecto se inscribió en un barrio popular, la institución brindó servicios que, a la vez, implicaron garantía de derechos.

Por su parte, “lo institucional” no remite más (ni menos) que a las políticas institucionales efectivizadas en un estilo de gestión participativa que construyó arraigo barrial y lazo social, en tanto, incluyó a la comunidad en la construcción de un proyecto colectivo. Este paso por las distintas instancias que ofrecía “Vigil” implicaba, a su vez, una ligazón institucional, un sentido de pertenencia que aglutinaba en torno a una identidad.

Así también, la dimensión ideológica condensó en dos sentidos que – en sus prácticas cotidianas - se fusionaron: “lo público” y “lo popular”; un mismo trazo bajo el imperativo de sus destinatarios: las clases populares, la ancha barriada que entonces encontrará allí un espacio genuinamente público; vale decir, participativo y soberano.

Finalmente, entre las preocupaciones iniciales de la investigación apuntábamos que recuperar la experiencia de “la Vigil” y su proyecto pedagógico constituía una doble tarea académica: aportar a los debates siempre abiertos de la tan mentada educación popular y alcanzar instancias de elaboración de propuestas político-pedagógica con capacidad de incidencia en el ámbito de la educación pública. Esto es, visibilizar experiencias “exitosas” y “posibles”, que nos permitan sortear miradas derrotistas que restringen el campo de la educación popular a un tiempo-espacio de meras utopías. Entonces, hallamos que “la Vigil” constituye una de esas experiencias –locales- posibles y exitosas que debe ser reinterpretada desde el campo de la EP.

Experiencia exitosa en tanto propuso otro tipo de educación -popular, pública y de gestión social- y posible en un determinado momento histórico que debe ser “aprovechada”. Tal aprovechamiento se encauza por medio de una reinterpretación de las lecciones que “la Vigil” nos lega para pensar los problemas actuales de la educación. Esto es, una relectura desde el presente a la luz de otro momento histórico con nuevos –y viejos- desafíos y problemáticas.

De esta manera, en un momento político caracterizado por la emergencia de nuevas oleadas de discursos mercantilizadores de lo social y lo educativo, donde el lugar de “lo público” es cuestionado, donde “la política” es desestimada e igualada al “conflicto” y al tiempo que los discursos naturalizadores de la meritocracia avanzan sobre los de la igualdad de derechos, es que tales relecturas del pasado se hacen urgentes.

Entonces, se halla fundamental el aporte de unas lecciones que la experiencia “Vigil” nos lega para pensar que otra educación es posible, que otra sociabilidad es posible, si se crean proyectos colectivos, populares, democráticos y públicos. Construcción asentada en políticas institucionales imbuidas de tal ideario, y cuyos horizontes se perfilen hacia la construcción del pensamiento crítico, la organización de las clases populares, en fin, al compromiso social y político. Se persiste en la idea de que la escuela pública sigue siendo un espacio crucial para lograr transformaciones sociales, en tanto se emprenda la tan mentada “tarea” de “popularizarla”.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abraham, P. (1994). *¿Recrear o educar? Memoria compartida sobre las actividades de la Colonia de Vacaciones Zumerland 1956-1969*. Bs. As., Argentina: Libros del Quirquincho.
- Achugar, H. (2003). El lugar de la Memoria, a propósito de los Monumentos. En: Jelin, E. (Ed.), *Monumentos, Memoriales y Marcas Territoriales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Alderete, A. (2009). Las aulas, los patios, el gimnasio... fueron construidos para dignificar al hombre... la dictadura militar les cambió el destino.... *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 5, N°4, 305-333.
- Alderete, A. (2010) *Las aulas, los patios: fueron construidos para dignificar al hombre, la dictadura militar les cambió el destino....* Manuscrito no publicado. Rosario, Argentina.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Bs. As., Argentina: Editorial Fundamentos.
- Ascolani, A., Moscatelli, M., Ossanna, E. y Pérez, A. (1997). Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983. En Puiggrós, A. (Dir.), *Historia de la Educación en la Argentina Tomo VII*. Bs. As., Argentina: Galerna.
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação*, Porto Alegre, V. 35, N° 1, 42-53.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2001). *Historia oral: construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Bs. As., Argentina: Noveduc.
- Bonvillani, A., Palermo, A. I., Vázquez, M. y Vommaro, P. A. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina. En Alvarado, S. V. y Vommaro, P. A. (Comp.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- Braslavsky, C. (1980) La Educación Argentina (1955-1980). CEAL, 281-307.

- _____ (1987). Estado, burocracia y políticas educativas. En Braslavsky, C., Carciofi, C. y Tedesco, J. C. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2003) Educación pública. Historias y promesas. En Feldfeber, M. (Comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Bs. As., Argentina: Noveduc.
- Cattaruzza, A. (2007) El mundo por hacer. Una propuesta para el análisis de la cultura juvenil en la Argentina de los años setenta. wikispaces.com. https://historia-sexto.wikispaces.com/file/view/Cattaruzza+El_mundo_por_hacer-2007-4.pdf.
- Cavarozzi, M. (1987). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Bs. As., Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Ceballos, C. (1985). *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*. Biblioteca Política Argentina N° 103. Bs. As., Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Comisión de Recuperación de la Biblioteca Popular C. C. Vigil. (2004). *La Vigil: Una obra de muchos para beneficios de todos que debe continuar*. Rosario, Argentina.
- Cuesta, J. (1996). De la Memoria a la Historia. En Alted Vigil, A. (coord.), *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- de Alba, A. (1993). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila Editores.
- de Privitellio, L. y Romero, L. A. (2005). Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912-1976. *Revista de Historia*, Año 1, N° 1, Mar del Plata, Argentina.
- Doval, D. Kaufman, C. (1999). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levín, F. (Comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As., Argentina: Paidós.

- Follari, R. A. (2003). Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. En Feldfeber, M. (Comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Bs. As., Argentina: Noveduc.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Editorial. Bs As, Argentina: Siglo veintiuno Editores.
- _____ (2009). *Pedagogía del Oprimido*. Bs As, Argentina: Siglo XXI editores.
- _____ (2013). *Pedagogía de la Esperanza*. Bs As, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P., Gadotti, M. y Guimaraes, S. (1987). *Pedagogía del Diálogo y el Conflicto*. Bs As, Argentina: Ediciones Cinco.
- Frigerio, G. (2007). Grölp. En Frigerio, G. Diker, G. (Comp.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Bs. As., Argentina: del estante Editorial.
- Frutos, R. (1997). La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Nuestra Historia. N° 6. Santa Fe, Argentina: Ediciones AMSAFE.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gagliano, R. (2003). Educación, política y cultura adolescente. 1955-1970. En Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina Tomo VIII* (p. 322-350). Bs. As., Argentina: Galerna.
- García, N. (2008). Los contrabandistas de la Vigil. En Solari, T. y Gómez, J. (Comp.), *Biblioclastía. Los robos, la represión y sus resistencias en Bibliotecas, Archivos y Museos de Latinoamérica*. Bs. As., Argentina: Eudeba.
- _____ (2011). La intervención cívico militar sobre la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” de Rosario (1977-1980). Un caso para analizar las continuidades y desvíos de la política educativa procesista. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 11, 135-158.
- _____ (2012). Una agenda pendiente: delitos culturales y económicos durante la última dictadura militar argentina. El caso “Biblioteca Vigil” de Rosario, Argentina (1977-2011). En *Revista Información, cultura y sociedad*, N° 26.
- _____ (2013). “Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil de Rosario. (1933-1981)”. Tesina de Doctorado. Rosario, Argentina. Manuscrito no publicado.

- _____ (2014). *El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981)*. Rosario, Argentina: FHUMYAR ediciones.
- Gordillo, M. (2003). Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973. En James, D. (Dir), *Nueva Historia Argentina, violencia, proscripción y autoritarismo, 1955-1976*. Bs. As., Argentina: Sudamericana.
- Gramsci, A. (2010). *Antología*. Biblioteca del pensamiento socialista. Bs. As, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Gutiérrez, L. Romero, L. A. (2007). *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Bs. As. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Hernández, I. (1985). La educación popular en la Argentina. En Hernández, I. (Comp.), *Saber Popular y Educación en América Latina*. Bs. As., Argentina: Ediciones búsqueda-CEAAL.
- _____ (1987). Desde Argentina. En Freire, P. Gadotti, M. Guimaraes, S. *Pedagogía: Dialogo y el Conflicto*. Bs. As., Argentina: Ediciones Cinco.
- Hillert, F. (2003) Lo público, democrático y popular. En. Feldfeber, M. (Comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Bs. As., Argentina: Noveduc.
- Hobsbawm, E. (1999). *Historia del Siglo XX*. Bs. As, Argentina: Crítica Grijalbo.
- Landreani, N. (1998). La deserción escolar. Una manera de nombrar la exclusión. *Revista Crítica Educativa*, N° 4, Año 3. Bs. As. Argentina.
- Malla, J. (2006). *El barrio Tablada y los orígenes de la Biblioteca Vigil*. Rosario, Argentina: Asociación Vecinal Rosario Sud Este.
- Manzano, V. (2009). La batalla de los “laicos”: movilización estudiantil en Buenos Aires. Septiembre-Octubre de 1958. Scielo.org.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/bihaar/n31/n31a04.pdf>
- _____ (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*. Volumen 1, N° 35, 41- 52.
- Molinari, V. (2012). La participación política de los jóvenes dentro de las orgánicas partidarias. En Zaffaroni, A. M. I. (Comp.), *Estudio sobre juventudes en Argentina II*.

- Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado. Salta, Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- Moro, W. (2003) EP: acercamiento a una práctica libertaria. En Romero, C. N. y Hernández, I. (Comp.), *Concepción y metodología de la educación popular. Tomo II*. La Habana, Cuba: Caminos.
- Mayol, P. Certeu, M. y Giard, L. (1999). *La Invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. Madrid, España: Editorial Promolibro.
- Naranjo, R. (1974). *Santa Fe: El Paisaje y los Hombres*. Rosario, Argentina: Editorial Biblioteca.
- _____ (1991). *La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Rosario. Historias de aquí a la vuelta*, Ediciones de Aquí a la Vuelta, N° 16. Rosario, Argentina.
- Naranjo, R y Frutos, R. (2006). El genocidio blanco. La Editorial Biblioteca, Vigil, Rosario. En Kauffman (Dir), *Dictadura y Educación. Tomo III: Los textos escolares en la historia argentina reciente (1976 – 1983)*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila.
- Nidelcoff, M. T. (1974.) *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?*. Colección Praxis n° 17. Rosario, Argentina: Editorial Biblioteca.
- Oliva, A. (2012) Entrevista a Rubén Naranjo. En Oliva, A. *El fusilamiento de Penina*. Rosario, Santa Fe: Puño y Letra.
- Pérez, E. (2003). La promesa de la pedagogía del oprimido. En Romero, C. N. Hernández, I. (Comp.) *Concepción y metodología de la educación popular. Tomo II*. La Habana, Cuba: Caminos.
- Pérez Serrano, G. (SF) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos.*, S.A. Madrid, España: Editorial La Murralla.
- Pineau, P (1994) El concepto de Educación Popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación*, núm. 305, págs. 257.278. <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/Pablo-Pineau.-Rastreo-E.-P..pdf>.
- _____ (2006). Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En Pineau, Mariño, Arata y Mercado (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Bs. As., Argentina: Colihue.

- Portantiero J. C. (1989). Economía y Política en la crisis argentina: 1955-1973. En Ansaldi, W y Moreno, J. L. (Comp.), *Estado y sociedad en el pensamiento nacional: antología conceptual para el análisis comparado*. Bs. As., Argentina: Editorial Cantalo.
- Pozzi, P. (2006). La polémica sobre la lucha armada en Argentina. www.hechohistorico.com
http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/argentina%20III/polemica_sobre_lucha_armada.pozzi.pdf
- Puiggrós, A. (2003). Espiritualismo, Normalismo y Educación. En Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Bs. As., Argentina: Galerna.
- _____ (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Bs. As., Argentina: Galerna.
- _____ (1996). Sujeto, disciplina y Curriculum. Tomo I *Historia de la Educación en la Argentina*. Bs. As., Argentina: Galerna.
- _____ (2013a). *Que pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Bs. As., Argentina: Galerna.
- _____ (2013b). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Bs. As, Argentina: Miño y Dávila.
- Ruiz Nuñez, H y Seoane, M. (2011). *La Noche de los Lápices*. Bs. As., Argentina: Editorial Sudamericana. www.megustaleer.com.
- Sacristán, J. G. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Morata.
- Sarmiento Ramírez, I. (2007). Cultura Material: aproximaciones a los conceptos e inventario epistemológico. *Annales del Museo de América*. N° 15, 217-236.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Colección Campus Virtual, CLACSO, Bs, As., Argentina.
<http://bibiliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo1.pdf>
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76). En Puiggrós, A. (Dir.), *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII:*

Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana. Bs. As., Argentina: Galerna.

Stake, R. Investigación con estudios de casos. [Versión Digital]

<http://es.scribd.com/doc/51397687/INVESTIGACION-CON-ESTUDIO-DE-CASOS-STAKE>.

Torres, M. T. (1985). Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire por María Teresa Torres. Biblioteca Digital CREFAL. <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1985-12/entrevista.pdf>

Vázquez, S. y Di Pietro, S. (s.f). *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico.* Fichas de cátedra. Manuscrito no publicado.

Vega, N. (2010). Repertorios discursivos y construcción de identidades en el movimiento estudiantil santafesino durante el Onganiato. En Buchbinder, P. (Comp) *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Final Abierto, Bs. As., Argentina.

Velásquez Rivera, E. J. (2002). Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional. *Revista Convergencia*. Ciencias Sociales. N°. 27, 11-39. Cauca, Colombia.

EPILOGO

“Hablar de perspectivas, mostrar la necesidad de cambio en la educación, es indispensable, pero no suficiente. (...) es necesario ofrecer estrategias y presentar soluciones concretas o por lo menos mostrar ejemplos exitosos, experiencias posibles” (Gadotti, 2003, p.13).

Apuntes para pensar los desafíos de la Educación Popular hoy

Este epílogo tomó forma con la intención de volcar algunas reflexiones acerca de algunas “tareas” que posee, a nuestro entender, la educación popular actualmente. Si bien somos conscientes que semejante labor se presenta como excesivamente ambiciosa, al menos nos permitiremos arrojar algunas reflexiones surgidas de nuestro paso por diversas experiencias de EP -y que, por tanto, se constituyen en reflexiones siempre colectivas- así como de algunas impresiones acerca de su abordaje en algunos ámbitos académicos. Asimismo, la idea de “apuntes” nos remite a la de una suerte de “anotaciones” producto de diversas lecturas acerca de la EP que hoy nos parecen relevantes a destacar.

Primeramente nos interesa hacer notar la existencia y circulación de una determinada concepción de EP, incluso, en ámbitos académicos que la liga a experiencias de educación no formal, con destinatarios/as diversos y con un acento marcado en “la técnica” más que en lo metodológico. Esto es, existe un uso “instrumental” de la EP donde aparece homologada a “dinámicas”, “técnicas” o a determinado “rol” de coordinación, y donde su trasfondo político y, por tanto, metodológico queda relegado.

Incluso, hallamos que la EP es un discurso pedagógico que fue asimilado al hegemónico quitándole su potencial transformador. Tal es el caso de la multiplicación de unas lecturas, a nuestro entender, “asépticas” del pensamiento de Freire que retoman solo algunos de los postulados de su teoría relegando su trasfondo político emancipador. Es por esto que nos interesa rescatar tres propuestas político-pedagógicas de educación popular elaboradas por tres diferentes autores/as que nos aportan a los fines de analizar las “tareas” y desafíos que afronta la EP hoy.

Primeramente, retomaremos los planteos teóricos de Isabel Hernández, una educadora argentina desconocida en el ámbito académico, que realizó grandes aportes a pensar la

cuestión de la EP en nuestro país. Su concepción se enraíza en un momento específico, el retorno de la democracia, y toma en consideración las especificidades históricas de Argentina. Analizamos algunas cuestiones de su pensamiento porque posee el mérito plantear algunas “tareas” para la educación en la etapa de la apertura democrática y que aún hoy merecen ser retomadas en tanto persisten en su validez.

Hernández (1987), entendiendo la magnitud del sistema educativo argentino y el amplio alcance de la educación pública presenta, afirma que en función de la realidad de nuestro país es válido y necesario llevar adelante un proyecto de EP que aporte a la profundización de la democracia:

No hace mucho tiempo hemos afirmado públicamente, y lo sostenemos, que el desarrollo de la educación popular en la Argentina se transforma en un desafío, no solo para los educadores, meros facilitadores de este proceso, sino para los políticos, los investigadores, los funcionarios, los trabajadores sociales en general, y todos aquellos comprometidos con el mantenimiento del estado democrático en nuestro país, con lo cual, poníamos de relieve los objetivos organizacionales y de amplia participación popular, propia de los procesos de este enfoque de la educación, y concluíamos que la educación popular puede y debe transformarse en este momento, en un eficaz agente de democratización, y como tal, cumplir un el papel fundamental en nuestra sociedad, abriendo caminos propios para consolidar nuestro desarrollo. (p.48)

La autora plantea que en aquel momento de recuperación democrática era necesario desarrollar proyectos políticos-pedagógicos que acompañen tales desafíos y que recuperen y focalicen en la participación popular –por las consecuencias mismas de la Dictadura-. Principalmente, que enfrenten y subsanen las profundas desigualdades sociales y educativas producto de la etapa política anterior. Tal proyecto debía ser encarado por el conjunto de la sociedad: educadores/as, políticos, investigadores/as, funcionarios/as, trabajadores/as sociales, en fin, todos/as aquellos/as comprometidos/as con el mantenimiento del estado democrático en nuestro país. Sin embargo, la autora comprende que tal proyecto solo podía ser afrontado desde la educación popular, mas desde una concepción ampliada de la misma: “Desde nuestra realidad nacional, partimos de la afirmación de que una experiencia educativa que responda a los intereses y a las necesidades sentidas por los sectores populares, aunque esté dirigida desde el sistema educativo, es una experiencia de educación popular” (Hernández, 1985, p.23). Así, sostenía la necesidad y validez de repensar este campo en pos de las deudas que aún tenía la educación pública con las clases populares y

que debían ser afrontadas y subsanadas si realmente se deseaba avanzar en una democratización real de la sociedad.

Respecto de esta concepción ampliada de EP precisa:

El concepto de educación popular al que nosotros adherimos, nos habla de una práctica social que se inscribe en el interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado. Por tal motivo la educación popular busca la universalización de la educación, la democratización y la gratuidad de la enseñanza, pero intenta ir más allá, se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares. Por eso, se trata de una praxis social: una actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social. (Hernández, 1985, p.19)

La autora es clara al definir como “tarea” de la etapa de apertura democrática respecto de la educación: implementar un proyecto de educación popular colectivo que sustente y nutra a la educación pública (popularizarla) y que tenga como objetivo manifiesto la constitución de las clases populares como sujetos políticos conscientes y organizados. Tales planteos se articulan con los de Flora Hillert (2003), antes mencionados, respecto de que la “tarea” de popularizar la escuela pública constituye una deuda que tenemos como sociedad con las clases populares. Sin ánimos de redundar acerca de sus planteamientos, sintetizamos que tal tarea implica: formas de gestión participativas y soberanía popular.

En este sentido, a la luz del acontecer histórico percibimos que tal proyecto propuesto por Hernández no concitó hegemonía. En cambio, sufrimos la implementación de políticas sociales, económicas y educativas que pusieron en jaque la concepción de lo público heredera del modelo liberal que sustentó la construcción de nuestro sistema educativo.

Por otro lado, nos parece insoslayable la afirmación de Moacir Gadotti (2003) respecto de que sostener que la “popularización” de la escuela pública no remite a la “extensión de la escuela liberal-burguesa para la masa de la población excluida de los *beneficios*⁹¹ de la educación” (p.377). Sino que las clases populares reivindicuen la escuela pública en aras de debatir su función social y poner en tela de juicio sus contenidos, así como su gestión. Esto no implica negar el papel fundamental del Estado como principal articulador de las

⁹¹ Cursiva en el original

políticas sociales, sino en poner en tela de juicio el sustento de tales políticas, la *concepción burguesa* de la escuela pública que expulsa a tantos/as niños/as.

Entonces, para el mencionado autor, se trata de la autonomía de las clases populares y de los movimientos sociales para definir el proyecto político pedagógico de la escuela pública. En este sentido, Florestan Fernandes afirma: “Democratizar la enseñanza no significa únicamente expandir las redes de escuelas manteniendo los patrones elitistas y el privilegio social. La enseñanza necesita ser democrática en su estructura, en la mentalidad dominante, en las relaciones pedagógicas y en los productos de los procesos educativos” (citado en Gadotti, 2003, p. 377-378).

Asimismo, Gadotti (2003) sostiene que actualmente en América latina existe un movimiento en ascenso que valora la experiencia cotidiana y que plantea la *calidad de vida*⁹² como objetivo de la educación. Es decir, la satisfacción de las necesidades básicas de las clases populares como preocupación central de la escuela: “Esta es una educación que no ignora el estado de miseria social y política de las poblaciones marginadas. Este movimiento deberá ejercer una profunda influencia en la propia concepción de la escuela pública latinoamericana en los próximos años” (p. 378). En este sentido, comprende que cada escuela es una versión local de un gran movimiento histórico-social, esto es, donde se encuentran ligadas lo popular, lo regional y lo local con lo nacional y lo internacional. Entonces, el problema de la escuela pública es volver popular al público y de elevar lo popular a lo nacional.

Como parte de tal movimiento Gadotti asevera que la “Escuela Ciudadana”⁹³ surgió en Brasil en los años ‘80 como un proyecto alternativo ante la incomodidad de diversos/as educadores/as frente al deterioro de la educación pública producto de la embestida neoliberal. Frente a la misma se contrapuso tal proyecto que pugnaba por la escuela pública popular, inspirado en la concepción democrática de la educación y en experiencias concretas de renovación de la enseñanza.

⁹² La “calidad de vida” hace referencia, no al estatus o nivel de vida como satisfacción de las necesidades económicas, sino a la satisfacción del conjunto de las necesidades humanas: materiales (salud, vivienda, alimentación, trabajo) y no materiales (educación, cultura, recreación). “Calidad de vida significa tener la posibilidad de decidir autónomamente sobre el propio destino” (Gadotti, 2003, p.386).

⁹³ Este autor menciona otra perspectiva actual de la educación popular, la ecopedagogía o pedagogía del desarrollo sostenible. Esta se refiere a un nuevo campo de trabajo para el/la educador/a que hace a la concientización respecto de la ecología como perspectiva de supervivencia del planeta.

Así, la Escuela Ciudadana sustenta como principio que cada escuela posee un formato propio para cada realidad local de manera que respeta las características histórico-culturales, los ritmos y las coyunturas específicas. Para tal formulación es necesario un diagnóstico de la situación de la escuela, las fuerzas intervinientes, de las disposiciones políticas, etc., denominada “Carta Escolar”, realizada a partir de una investigación etnográfica que posibilita la *planeación socializada ascendente*. Tal carta se traduce en un informe detallado en el cual se analizan ofertas escolares y demandas educativas en un área geográfica:

No se puede implantar la democracia por decreto. Un proyecto democrático de escuela presupone una metodología también democrática. La *planificación socializada ascendente*⁹⁴ piensa y realiza la planeación como proceso que se construye a partir de la integración de las fuerzas de todos los sujetos, segmentos o grupos comunitarios y sociales que, directa o indirectamente, conviven y actúan en la escuela (planeación socializada). Además de la participación de todos (...) la planeación tiene carácter ascendente, esto es, metódicamente consolidado en niveles progresivamente más amplios, quebrando la *espina dorsal* de la tradicional forma de planear de arriba para abajo que separa a los/as que planean de los que ejecutan. (Gadotti, 2003, p.381)

Así, desde tal perspectiva se sostiene que las escuelas públicas deben tener autonomía para definir sus proyectos pedagógicos. Autonomía ligada a una concepción política y económica que defiende la capacidad popular para decidir, dirigir, controlar, es decir, autogobernarse. Un ejemplo de ello es la elección democrática de los/as directores/as de escuela por la comunidad escolar y por el “público” en general, que se constituye en una forma de garantizar la calidad de enseñanza al proponer formas democráticas de gestión.

Entonces, la Escuela Ciudadana constituye otra experiencia posible, exitosa a retomar para pensar los desafíos actuales de la EP. En este sentido, hallamos que pensar a cada escuela inmersa en un gran movimiento histórico-social donde confluyen las diferentes perspectivas: lo popular, lo regional y lo local con lo nacional y lo internacional, permite dimensionar lo complejo de la trama educativa.

Finalmente, vale mencionar que los/as autores/as analizados/as coinciden en concebir a la escuela pública como un espacio de transformación cuyo desafío reside en afrontar procesos de “popularización”. Tal deuda se basa en una herencia clara, una promesa

⁹⁴ Cursiva en el original

incumplida: la igualdad. Aquella idea de que en la escuela pública somos todo/as iguales y recibimos la misma educación, que constituye aquel lugar donde desaparecen las diferencias sociales, culturales y económicas al percibir una educación igualadora se vio incumplida y, más aún, luego del arrasamiento neoliberal que le otorgó la tarea a la escuela pública de la contención social.

Mas, entendemos que la promesa de “igualdad” debe funcionar como un horizonte utópico en tanto la desigualdad social implica desiguales abordajes en aras de la misma. En este sentido, el paradigma de la “inclusión” constituye una ficción en tanto se reduzca a la mera “recepción” de nuevos sectores sociales. Contrariamente, los autores/as reseñados sostienen que es necesaria la transformación misma de la educación pública, en el sentido de la implementación de un proyecto político- pedagógico cuyo fin sea la formación de sujetos políticos conscientes y organizados. Este proyecto debe vincularse con las realidades locales donde se crean y preocuparse por la calidad de vida de la comunidad.

Tal objetivo se instrumentaliza por medio de un estilo de gestión participativo (social), donde las clases populares se constituyen en públicos (ciudadanos/as) que deciden, dirigen, controlan, es decir, se autogobiernan por medio de su implicancia en la propia educación. Esto es, por medio de la praxis social como actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social.

Así entendemos que la tarea fundamental de la EP hoy es la de ofrecer modelos con fuertes fundamentos político-pedagógicos populares y comunitarios -con arraigo en lo local y que recuperen la noción ampliada de lo público-, con formas democráticas de gobierno escolar asentadas en la participación estudiantil, docente y comunitaria y con fuertes vínculos pedagógicos inscriptos en lo afectivo y lo gnoseológicamente crítico. Modelos que recuperen experiencias exitosas en aras de elaborar una propuesta con incidencia cierta en el ámbito de la educación pública.